

Cleber Bianchessi
Organizador

Ensaaios sobre
**LETRAS,
LINGUÍSTICA
e ARTES**

Ensino, Pesquisa e Extensão

Vol. 7



ENSAIOS SOBRE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Ensino, Pesquisa e Extensão

Volume 7





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. Benevidez CRB-1/5889

E26	Ensaio sobre letras, linguística e artes: ensino, pesquisa e extensão – Volume 7 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 137p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-544-4 1. Letras. 2. Ensino. 3. Ensino. 4. Pesquisa. I. Bianchessi, Cleber.
11-2025/06	CDD 410

Índice para catálogo sistemático:
1. Linguística: Letras; Ensino; Pesquisa.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-544-4.28.01.25>

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

Volume 7



1.ª Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<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 – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO 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 Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim 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. 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 - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB 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/UFPE Dr. Nicola Andrian - Associação ENARS, ITÁLIA Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauíca Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA 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 – UNIANDRAGE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratú Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walimir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

A presente coletânea reúne um conjunto de capítulos que expressam diversas temáticas no campo das Letras, Linguística e Artes, com um olhar crítico e reflexivo sobre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta edição é o sétimo volume e os capítulos que compõem esta obra oferecem reflexões relevantes e aprofundadas, demonstrando as interações e debates presentes nos estudos linguísticos, de leitura e ensino por meio da diversidade das pesquisas apresentadas e organizadas em um ensaio com múltiplos reflexos na educação e com contribuições na construção do conhecimento que pode interagir com outras áreas do conhecimento.

O primeiro capítulo nos leva a uma profunda reflexão sobre as transformações da linguagem e seus impactos no ensino de língua portuguesa. Em seguida, o segundo capítulo destaca a relevância da literatura oral como ferramenta de educação e preservação da cultura. O terceiro capítulo, por sua vez, nos convida a refletir sobre o processo de inclusão colonial a partir da análise da obra de Uwe Timm e, em continuidade, o quarto capítulo aborda a obra do filósofo e dramaturgo romano durante seu período de exílio.

Destarte, o quinto capítulo investiga a intensificação da cultura de massa no gênero musical sertanejo. O sexto capítulo, por sua parte, apresenta um relato de experiência sobre o uso da literatura angolana em sala de aula. Assim, o sétimo capítulo versa a relação entre linguagem e pensamento na filosofia de Heidegger. Neste seguimento, o oitavo capítulo analisa o ensino de verbos em um livro didático específico, o nono capítulo promove um encontro entre as obras de Oscar Wilde e Coelho Neto e, por fim, o décimo capítulo disserta sobre o letramento digital e o fazer pedagógico.

A coletânea reafirma seu compromisso com a produção de conhecimento relevante e o incentivo ao pensamento crítico. Este sétimo volume, com sua abrangência temática e rigor das pesquisas, representa uma valiosa contribuição para a área, oferecendo aos leitores um panorama atualizado e instigante das discussões que permeiam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Equipe editorial

SUMÁRIO

O QUE A LINGUAGEM NÃO BINÁRIA É UMA GRAMÁTICA IMPECÁVEL DIZEM SOBRE NOSSO ENSINO DE LÍNGUA?	7
Thalita Miranda Gonçalves Sampaio	
LITERATURA ORAL: UM MEIO PARA EDUCAR, DIVERTIR E SALVAGUARDAR A MEMÓRIA COLETIVA.....	19
Maria Simara de Aguiar Oton Magno Santana dos Santos	
INCLUSÃO COLONIAL: APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DE AUXILIAR DE AGRIMENSOR, EM BETHANIEN (<i>MORENGA</i> (1978), DE UWE TIMM).....	33
Denise Rocha	
LÚCIO ANEU SÊNECA E OS ESCRITOS DO EXÍLIO.....	45
Matheus Trevizam Sarah Nilza Araújo da Silva Zinato	
DO TRADICIONAL AO POP: A INTENSIFICAÇÃO DA CULTURA DE MASSA NO SERTANEJO.....	57
Aline Kelen Rodrigues da Silva Carlos Fernandes Alves Marília Silva Vieira Pereira	
A LITERATURA ANGOLANA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CONTO “<i>O FETO</i>”, DE JOÃO MELO	71
Dirlei Luciano Benatti Laura Schmitt Pereira Demétrio Alves Paz	
LINGUAGEM E PENSAMENTO EM HEIDEGGER: UMA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DA METAFÍSICA E DE SUA CONSUMAÇÃO TÉCNICA.....	81
Filipe Caldas Oliveira Passos Paulo Sérgio Cruz Barbosa Francisco Rubens Carneiro Oliveira Francisca Helena Lima de Oliveira	
O ENSINO DE VERBO NO LIVRO DIDÁTICO <i>TELÁRIS ESSENCIAL</i>.....	93
Aline Pacheco de Melo Martins	
OSCAR WILDE E COELHO NETO: DUAS VOZES DO <i>FIN DE SIÈCLE</i> QUE SE ENCONTRAM.....	105
Thaine Fernanda Sell	
O LETRAMENTO DIGITAL E O FAZER PEDAGÓGICO	120
Elisa Maria Pinheiro de Souza	
SOBRE O ORGANIZADOR	134
ÍNDICE REMISSIVO	135

O QUE A LINGUAGEM NÃO BINÁRIA E UMA GRAMÁTICA IMPECÁVEL DIZEM SOBRE NOSSO ENSINO DE LÍNGUA?

Thalita Miranda Gonçalves Sampaio¹

Enquanto sujeitos de linguagem, somos colocados constantemente em condições de re-produzir discursos, com suas memórias próprias: palavras de ordem, repertórios, palavras simplesmente, sintaxes, modos de dizer, etc., dando-nos conta ou não das memórias que estes carregam e/ou desencadeiam nos outros. (PAYER, 2006, p. 13).

Este texto nasce de uma inquietação, que passa pelo modo como a língua nacional foi concebida/institucionalizada/significada ao longo da história. Para construir nossa reflexão, lançamos mão dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista, que segundo Gadet (1989) *apud* Orlandi (2008, p. 31).

[...] se concebe como um “dispositivo que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que a de uma simples co-variação, o campo da língua (suscetível de ser estudado pela linguística) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos de relações de força e de dominação ideológica)”. Essa concepção de análise de discurso encontra eco no fato de que o dispositivo materializa o contato entre o ideológico e o linguístico.

Compreendemos assim que os sentidos se dão na/pela história, pelas brechas possíveis no sistema da língua. Pode-se afirmar a partir daí que é no furo/equívoco que o sentido se constitui, conforme propõe a Análise de Discurso. Orlandi (2012, p. 7), ao prefaciá-la obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* de Michel Pêcheux, afirma que “ele propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios”. É nos entremeios que buscamos compreender o funcionamento da língua em uso.

¹Doutora em Linguística (UNEMAT). Professora (UNEMAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/3258958506659023>

Ao nascermos, submetemo-nos ao simbólico para nos significar, dessa forma, podemos perceber que há sentidos em circulação sobre nós e antes de nós. Há redes de sentidos que determinam a significação, há uma história, uma memória que dá sentido às palavras, à língua. Essa exterioridade determina como a linguagem produz sentidos assim e não de outro modo. Para que uma palavra faça sentido, é necessário que ela tenha, de antemão, historicamente, um sentido já dado. O sentido não está arraigado apenas ao aspecto formal da língua, às formas gramaticais, à disposição dos elementos na frase, pelo contrário, os sentidos se produzem na relação constitutiva entre a forma da língua, o sujeito e sua exterioridade, como um sempre *já lá*.

O modo como a Análise de Discurso concebe a língua nos coloca em um lugar de desconforto ao refletirmos sobre a concepção de língua, que ao longo da história, é trabalhada em sala de aula. Essa concepção de língua que mencionamos vem se materializando em textos e postagens nas redes sociais e causam um estranhamento. Desse modo a reflexão a que nos propomos neste texto passa por duas situações fomentadas nas redes sociais como o Instagram e o Facebook. Essa reflexão nos foi suscitada, em um primeiro momento, em 2013, através da postagem de um professor no facebook que dizia assim:

Imagem 1

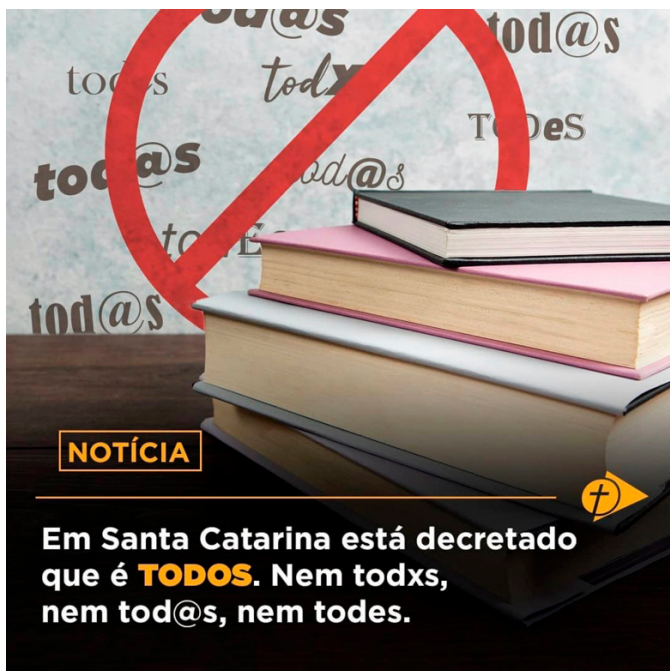


Fonte: <https://is.gd/qNvllK>

O modo como essa postagem significa, materializa uma maneira de conceber a língua que a reduz às noções de certo e errado e às regras gramaticais. O que temos, levando em consideração as condições de produção do nosso enunciado é que a língua é dada como homogênea, dada como algo estático, o que está fora do sistema linguístico como o sujeito, a história e as condições de produção, não estão sendo considerados.

Essa noção vem se repetindo nas inúmeras discussões, fomentadas também nas redes sociais, que configura a segunda situação que propomos como reflexão para esse texto, que é sobre a linguagem não binária que funciona no âmbito LGBTQIAPN+², como podemos ver nas imagens abaixo:

Imagem 2



Fonte: <https://is.gd/aXvfnb>

² As letras da sigla significam, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexual e o sinal de + inclui outras variações de gênero, como os pansexuais. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia>. Acesso em: 9 jul. 2021.



Fonte: instagram.com

As postagens veiculam sentidos distintos, a da primeira situação, imagem 1, coloca em pauta questões sobre ortografia e gramática, já as postagens sobre linguagem não binária, imagens 2 e 3, significam um sujeito sem lugar, que não se encontra atravessado pela binaridade/dualidade masculino e feminino presentes na língua e buscam transgredir esse lugar, procurando uma terceira via, que os atravesse, que os constituam enquanto sujeito.

Pela Análise de Discurso é na/pela língua que nos constituímos como sujeitos, segundo Orlandi (1996, p. 37):

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

A língua constitui o sujeito e esse sujeito que não se significa em um lugar marcado pelo gênero, que não se ajusta na binaridade, coloca em funcionamento uma possibilidade outra, inaugura um novo para a língua a partir de um já dado. Aí então nos deparamos com o *todes, alunes, corpes, membres* e uma série de outros termos que modificam a marcação de gênero na língua, através de uma vogal que signifique uma neutralidade, como o *e*, que já ocupa na língua esse lugar de neutralidade, como os substantivos epicenos. A linguagem não binária é a marcação de uma posição sujeito na língua. Uma maneira desse sujeito que flui pelos gêneros, e que não se assenta num já dado, se significar.

Fazer uso do gênero neutro situa o sujeito em uma determinada posição política e ideológica e os embates e críticas surgem a partir de sujeitos que ocupam outros lugares, que apresentam um outro atravessamento ideológico, que são interpelados por um viés conservador. Essas divergentes posições ideológicas fomentam embates nos comentários das postagens nas redes sociais, como podemos ver no segundo comentário da imagem 3, em que a autora pede para que “não mexam na gramática”, como uma maneira de não corromper/macular a gramática. Na França a linguagem não binária ou a gramática igualitária, como eles a determinam, é proibida desde 2017, invalidando o guia de comunicação igualitária aprovado por um órgão governamental em 2015, sob a presidência de François Hollande, conforme veiculado pelo jornal El País:

Governo Macron proíbe uso de gramática igualitária em documentos oficiais

Circular distribuída para ministérios veta o uso de gramáticas que não faz distinção entre gêneros

Após semanas de debate, a França colocou fim à moda da linguagem inclusiva. Pelo menos nos textos oficiais. O

primeiro-ministro, Édouard Philippe, distribuiu ontem, às diversas áreas do Governo, uma circular que proíbe o uso da gramática igualitária em todo documento publicado no *Boletim Oficial do Estado*. Philippe defendeu a utilização das regras vigentes por “motivos de inteligibilidade e clareza da norma”. O primeiro-ministro seguia, assim, às recomendações da Academia Francesa, que em outubro declarou que esse método significava um “perigo mortal” para a língua. (VICENTE, 2017)

No Brasil a proibição já está em vigor no estado de Santa Catarina, segundo o portal G1, em matéria publicada em 18 de junho de 2021³:

O governo de Santa Catarina editou um decreto que veta a linguagem neutra em todas as escolas públicas e privadas do estado. A medida foi publicada na terça-feira (15) pelo governador Carlos Moisés da Silva (PSL) após a proposição da deputada estadual Ana Caroline Campagnolo, do mesmo partido.

Isto posto, o que podemos perceber nas duas situações apresentadas é que há uma concepção de língua em funcionamento nas críticas apresentadas, que colocam em jogo um discurso sobre a língua nacional. Esse funcionamento discursivo se alicerça em um purismo linguístico que produz um reducionismo do que é língua e do funcionamento da língua em seu aspecto social. O que podemos perceber nas situações apresentadas é que está em funcionamento uma concepção de língua que é permeada pela noção de certo e o errado.

Devemos lembrar que antes de existir gramática, existiam línguas, e não o contrário. Não existe língua sem gramática e não existe gramática sem língua, o que queremos dizer é que a gramática não é uma fôrma na qual enformam-se línguas. As gramáticas funcionam como um meio de descrever línguas e descrever princípios e parâmetros que uma determinada língua apresenta.

Buscar a compreensão da língua por um viés que foge desse modelo reducionista, se configura como um desafio para o ensino de língua. Sobre isso Possenti, (1996, p. 22-23) diz o seguinte:

³Disponível em: <https://is.gd/ce0sCO>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores.

O que precisamos compreender é que a gramática se pauta em uma parcela de língua para designar suas regras. Ela não dá conta de abarcar em sua estrutura tudo o que compõe uma língua, deixando de fora a exterioridade.

Pela Análise de Discurso compreendemos a língua de um modo não estaque, mas em movimento. Pois o sentido escapa, vaza nas frestas dessa estrutura que é falha. Não há como garantir que aquilo que “A” diz seja interpretado do mesmo modo por “B”, pois há nesses dizeres um atravessamento da memória discursiva, materializando formações discursivas, diferentes formas-sujeito, histórias outras constituindo e fazendo produzir-se como linguagem em diferentes versões. Em relação a esse ponto, Orlandi (1996, p. 21) afirma que “[...] partimos do princípio de que há sempre interpretação. Não há sentido sem interpretação”.

A língua se significa, se semantiza na/pela exterioridade. Tudo o que dizemos já foi dito, no entanto quando há uma nova enunciação instaura-se a possibilidade do novo que é atravessado por esse já-dado, da memória. Segundo ORLANDI (2012, p. 31) [...] o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer. As formulações que compõem a memória discursiva do dizer definem o interdiscurso, como vemos:

O interdiscurso todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (ORLANDI, 2012, p. 33-34)

Por esse aspecto, podemos perceber que a concepção de língua que significa nas postagens apresentadas e que materializa os sentidos de uma língua pura, alicerçada na gramática, se inscreve em uma memória discursiva que passa pela formação do Brasil enquanto nação. Segundo Mariani (2004), para que a Língua Portuguesa, instituição da nação portuguesa, viesse a ser a língua da colônia, foi necessário um processo de institucionalização do português aqui no Brasil. Para que tivéssemos uma língua nacional outras línguas precisaram ser apagadas, esse ato se dá com o Diretório do Índio. Souza (2007, p. 126) apresenta um ponto importante à nossa discussão do livro *Colonização Linguística* de Bethânia Mariane (2004) em que afirma o seguinte:

Bethânia Mariane levanta o movimento em direção ao monolinguísmo, processo de apagamento da língua indígena mais decisivo e necessário para que algo como a língua nacional se estabeleça. Chega o tempo do enfraquecimento da atuação catequista dos Jesuítas entre os índios que atinge a culminância com um decreto real: O Diretório do Índio. Esse decreto proibiu o uso da língua geral e obrigou que apenas o português fosse falado e ensinado em todo território brasileiro. Segue-se daí uma série de medidas administrativas, políticas e pedagógicas dando conta de fazer um sistema escolar totalmente estruturado para ensino e difusão da língua portuguesa.

A nossa língua nacional se inscreve na história a partir de duros embates para lhe garantir uma posição institucional e nesse histórico deixamos de lado a possibilidade de significar os sujeitos assim como ocorre com os imigrantes durante o Estado Novo, assim como ocorre com os sujeitos LGBTQIA+ que não se identificam dentro das denominações binárias de gênero. Nos anos 30 tivemos um nacionalismo efervescente, as línguas dos imigrantes que aqui residiam passaram por um apagamento, tendo como objetivo o fortalecimento da língua nacional. Estávamos diante do chamado Estado Novo, um programa do governo Vargas que agiu diretamente nas questões linguísticas do país, de modo que era proibido aos imigrantes falarem suas línguas de origem, era proibido o ensino destas línguas e até mesmo os cultos religiosos que fossem presididos em outras línguas estavam vetados.

Souza (idem) nos traz o Decreto-Lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispôs sobre a adaptação no meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros:

Art. 1 Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum.

Art. 11. Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros, salvo os casos expressamente permitidos em lei e excetuadas as congregações religiosas especializadas que mantém institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade.

Art. 12. Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas à desnacionalização, a educação física, na forma obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região.

Dessa maneira o que podemos perceber é que o modo como a língua nacional foi instituída, atravessa a concepção de língua e a formação do sujeito nacional. Segundo ALMEIDA (2008, p. 19):

A escola funciona como lugar de institucionalização de valores e ideias, onde se ensina a ler e a escrever na língua nacional. É, por conseguinte, lugar formador do sujeito nacional.

Para compreender o processo de formação da língua nacional do Brasil pela observação da instituição escolar, é preciso depreender as ideias linguísticas que por ali circulavam.

Isto posto, há um desafio que permeia o ensino da língua portuguesa, que consiste na formação da memória discursiva no aluno, uma memória que compreenda a língua para além do seu aspecto formal, gramatical, ortográfico, pois tomar a língua pela gramática é um modo de reduzi-la, um modo de cercear os sentidos, como podemos ver em funcionamento na imagem 1.

Por exemplo, a locução pronominal “a gente”, que substitui o pronome pessoal “nós” torna visível a deriva da língua, mostrando que quem determina as mudanças são os sujeitos/falantes desta língua que é fluída. A inclusão de um determinado termo no dicionário ou na gramática se dá pelo uso recorrente deste termo.

Ao dizer que a língua tem uma deriva, significa que ela tem um curso próprio, mas que não é desgovernado. Temos então na imagem 1 a palavra “menas”, que é criticada pelo professor de português, autor da postagem na rede social; essa palavra está em desacordo com as regras gramaticais, no entanto podemos ouvi-la vez ou outra pelos falantes da língua portuguesa. Pronuncia-se “menas” uma vez que temos uma regularidade como: pouco/pouca, muito/muita, sendo assim, menos/menas.

Na postagem em questão percebemos que a língua é tomada por uma perspectiva homogênea, marcada no enunciado: *colabore com a nossa língua*. Não se leva em consideração as condições de produção do dizer, há apenas um julgamento de certo e errado. A língua, mesmo enquanto estrutura, não se reduz a regras convencionadas, ela é antes posta em prática pelo ato da fala, que antecede a convenção ortográfica, como diz Saussure (2000, p. 21) com relação ao seu objeto: “Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade [...]” A língua enquanto língua em uso varia sim, é fluida e traz no encadeamento de seus termos⁴, as marcas do que lhe é exterior, que atravessa essa estrutura e faz significar as condições de produção e o sujeito.

A concepção que atravessa o ensino da língua nacional nas escolas se inscreve em uma história que institucionaliza a língua portuguesa e ainda hoje reverbera sentidos do Diretório do Índio e do Estado Novo e isso se materializa na postagem do professor, em que língua confunde-se com ortografia: *ANSIEDADE se escreve com S; DESDE se escreve JUNTO; MENAS não existe; SEJE/ESTEJE também não*, desse modo é mister diferenciarmos língua de ortografia. Saber uma língua não implica diretamente saber sua ortografia, que é uma convenção. Uma das definições de ortografia do dicionário Aulete digital caracteriza-se pela *representação das palavras por meio da escrita*, ou seja, a ortografia se dá por representação da língua, que é algo já dado.

⁴ Pensar esse encadeamento a partir de Saussure (2000, p. 84): (...) os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia.

Segundo Saussure (2000, p. 34):

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto.

É pelo modo como a língua portuguesa se institucionalizou como nossa língua nacional que podemos ver a noção de certo e errado na escrita deixar de ser representação de língua para significar como um valor para língua. Devemos compreender que há uma diferença tênue entre as duas e pensar que não se sabe língua visto que se escreve as vezes com algumas inadequações. Esta é uma forma reducionista de tomarmos nossa língua.

Ortografia é convenção e não língua, ortografia é representação. O que acontece é que a concepção de língua do professor autor da postagem é a que está em funcionamento pelo modo como na história a língua portuguesa se tornou língua da nação brasileira, atravessada por apagamentos e por coerções.

O mesmo acontece com os críticos da linguagem não binária, que olham para a língua somente em sua estrutura, sem considerar o que é exterior a ela, sem considerar o sujeito que interfere nessa língua e que é significado por ela. Que vêem a possibilidade de sentido como erro, como mácula. Quando não aceitamos a língua que significa o outro, estamos colaborando com um apagamento do sujeito. O desafio colocado aos professores e às escolas é justamente o de produzir um deslocamento da concepção de língua que a compreende como um constructo de regras, pois assim temos um apagamento do sujeito e da história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios**: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1997.

ALMEIDA, Suely Pessanha de. **Língua, Ensino e Nacionalidade No Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. 228f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense). Niteroi, Rj, 2008.

AULETE. **Dicionário Digital**. Lexicon Editora Digital.

AUROUX, Silvan. **Histoire des Idées Linguistiques**, Pierre Mardaga, Paris, 1992.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

MARIANI, Bethânia. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (Org) **História das Ideias Linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **O Sujeito Discursivo Contemporâneo**: um exemplo. In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. UFRJ: Porto Alegre, RS, 2005. CD-ROM.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Terra à Vista, Discurso do Confronto**: Velho e Novo Mundo. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008b.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua; imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

POSSENTI, Sílrio. **Porque (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAPIR, Edward. **A Linguagem**: introdução ao estudo da fala. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Acadêmica, 1971.

SOUZA, Pedro de. **Oralidade e escritismo**: Dominância e contradição nas políticas linguísticas de inclusão. In: Política Linguística no Brasil. ORLANDI, Eni P. (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SOUZA, Sérgio Augusto F. **O Movimento dos Sentidos Sobre Línguas Estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. 19/12/2005. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas). Campinas, SP, 2005.

VICENTE, Álex. **Governo Macron proíbe uso de gramática igualitária em documentos oficiais**. 23 nov. 2017. Disponível em: <https://is.gd/vu0tBB>

LITERATURA ORAL: UM MEIO PARA EDUCAR, DIVERTIR E SALVAGUARDAR A MEMÓRIA COLETIVA

Maria Simara de Aguiar¹
Oton Magno Santana dos Santos²

INTRODUÇÃO

De acordo com Antônio Candido (2012), a literatura é uma necessidade universal, tanto a produção como sua fruição. Essa necessidade surge juntamente com as necessidades mais elementares dos indivíduos ou grupos, desde os “primitivos” e/ou não alfabetizados até os mais “civilizados” e instruídos. Pode se manifestar de maneira mais simples, como uma anedota ou adivinha, ou em um grau mais complexo, quando surgem as narrativas populares, cantos folclóricos, lendas ou mitos. Ele afirma ainda que não passamos um único dia sem consumi-la e que essa fantasia trazida pela literatura dificilmente é pura, vindo, portanto, atrelada a alguma realidade; sendo esse um bom motivo para se pensar na função da literatura. Ele coloca a literatura como sendo não apenas como um direito, mas como um fator indispensável para a humanização, constituindo-se como um instrumento poderoso de instrução e de educação.

Partindo dessas reflexões, irrompemos em um amplo debate: as dificuldades em definir o que é ou não literatura. Definir literatura é algo bastante complexo, pois entende-se que não é possível traçar uma definição precisa. Nos dicionários, encontramos que literatura é “a arte de produzir prosa ou verso”, “conjunto de obras literárias de um país ou época” ou, ainda, “qualquer dos usos artísticos da linguagem”. Nesse caso, o que dizer da correspondência e das anotações irrisórias de grandes escritores? Eles não corresponderiam à literatura? Roland Barthes (1977) traz a seguinte colocação: “[...] entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino,

¹ Doutoranda em Estudo de Linguagens (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/7927492894310742>

² Doutor em Educação (UNICAMP). Professor (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/1727487434803907>

mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. Antônio Candido (2011), por sua vez, designa a literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos dos tipos de cultura”.

Assim, nota-se que são muitos os conceitos traçados em diversas épocas relacionados à temática, todavia, todo julgamento pressupõe exclusões: ao dizermos que um texto é literário, subentende-se sempre que outro não é. Para quem lê, o que é lido é sempre literatura. Até mesmo Shakespeare foi considerado um simples ator e dramaturgo quando o teatro não possuía prestígio na alta cultura, no século XVI; assim como a escolha do músico e compositor Bob Dylan para o Nobel de Literatura pela Academia Sueca em 2016 foi duramente criticada. Um conceito estático de literatura seria a negação da própria literatura, assim afirmou o escritor brasileiro Elias José (2007, p. 22):

Há livros para se conhecer palavras, a realidade regional ou o mundo, histórica e geograficamente, para se conhecer as artes, os saberes da boa cozinha, para se calcular, para analisar, para comprar, para nos ajudar, para nos esclarecer, conscientizar, para fazer a nossa cabeça ou levantar questões apenas, para nos passar técnicas de bem fazer algo, para fazer rir e chorar. Numa boa biblioteca, há livros eternos, e há jornais e revistas passageiros, que nos informam sobre o dia-a-dia, nos incomodam, assustam ou divertem por curto prazo de tempo.

Dessa forma, pode-se depreender, primordialmente, que a literatura tem como matéria-prima a palavra, que pode ser tanto oral quanto escrita. A literatura oral vem sendo transmitida de geração em geração pela tradição oral; enquanto a literatura escrita é registrada em forma de texto. Ambas têm o objetivo de contar histórias, transmitir conhecimento e expressar emoções, mas a forma como são compartilhadas e preservadas é diferente. A literatura oral muitas vezes é mais fluida e pode variar de acordo com o contador da história, enquanto a literatura escrita tende a ser mais estável e permanente. Ambas desempenham um papel importante na preservação da cultura e no enriquecimento da experiência humana, mas, quando se trata de literatura oral, há ainda muitos pensamentos controversos e a visão de que em culturas “não letradas” não há literatura.

Este capítulo tem como propósito discutir a potência da literatura oral em uma sociedade de cultura grafocêntrica, que segrega e rotula como inferiores ou inexistentes os saberes e a cultura de tradição oral. Propomos também pensar as fissuras nessas narrativas, assim como sua reorganização no cenário contemporâneo, com novos anseios sociais. Nossa reflexão atenta-se para a literatura de tradição oral que atravessou séculos. As finalidades e a relevância dessa literatura variavam de acordo com as circunstâncias, dando origem a vários gêneros, como fábulas, contos, lendas, mitos, parábolas, apólogos etc. Essas histórias, além de ensinarem e educarem, também proporcionavam diversão. Todavia, há divergências quanto ao uso do termo “literatura” para nominar expressões que são transmitidas oralmente. A palavra Literatura é originária do latim *littera*, que significa letra, assim sendo, denomina um conjunto de saberes relacionados com a leitura e a escrita. Para Jack Goody (2012), o vocábulo literatura aplicado ao oral foi empregado por uma sociedade letrada, ao tentar encontrar o correspondente em culturas orais. Partindo desse entendimento, a literatura oral seria reconhecida como matriz da literatura escrita. Dessa forma, o termo Literatura passou a ser aplicado a expressões de arte verbal, mesmo que estas não se transmitam pela escrita.

No Brasil, foi publicado em 1876 o primeiro registro da literatura oral: *O Selvagem*; fruto das viagens do político, militar e etnólogo Couto de Magalhães pelo país e seus diversos contatos com os indígenas, os quais são denominados de “selvagens”, termo comum utilizado na época para se referir aos povos originários. Todavia, a expressão “literatura oral” só foi utilizada bem depois, com o livro de Luís Câmara Cascudo *Literatura Oral no Brasil*, que é dedicado a expressões orais no país.

Para Ruth Finnegan (2006, p. 66), “à primeira vista parece óbvio que indivíduos e sociedades que não possuem escrita também não possuem literatura e tudo o que ela implica”. Ao promover essa discussão, ela se propõe a examinar essa possível ausência de literatura em diversas culturas “não letradas” e suas consequências para a cultura e pensamentos desses povos. Entre seus questionamentos, estão: “Será que só encontramos literatura de fato em sociedades letradas? Em outras palavras, deve a literatura ser sempre escrita?” (Finnegan, 2006, p. 67).

Antes de apresentarmos as conclusões de Finnegan, podemos responder a essas perguntas com os argumentos de Antônio Candido ou olhando ao nosso redor. Encontramos a literatura difundida por meio da oralidade em diversas situações do nosso cotidiano. Lembro-me de que, ainda bem pequena, sentávamos eu, minha irmã e um primo em volta de nossa bisavó – que não era alfabetizada – para ouvir as mais diversas e fantásticas histórias que ela nos contava. Eram histórias de bichos, príncipes, princesas e nas quais, em quase todas, o conhecimento se sobressaía diante da força física. Muitas dessas histórias começavam com a famosa expressão: “No tempo em que os bichos falavam...”.

A FORÇA E AS FISSURAS DA LITERATURA ORAL

Ao iniciar a fase escolar, fui percebendo que já conhecia muitas das histórias que eram contadas pelas professoras, e que mais tarde tive contato através da leitura. Ainda criança, ficava pensando como minha bisavó tinha tanto conhecimento e sabia tantas histórias, se ela mesma me disse que só os irmãos – por serem homens – puderam frequentar a escola por alguns meses para “aprenderem a ler, escrever e fazer contas”.

A força das narrativas orais é imensa: elas são formas de sociabilidade, orientação e instrução; transmitem valores e sentimentos, além de servirem para acumular, armazenar e transmitir conhecimentos. Não existe nenhum povo sem narrativas orais em sua história, pois, no começo de sua formação, as diversas sociedades não dominavam a escrita, logo, tudo era transmitido através da oralidade. Muitas dessas histórias chegaram até nós – e continuam chegando – de boca em boca, através das repetições constantes; são as narrativas orais populares que compõem a identidade cultural dos diversos povos. Muito do que conhecemos atualmente, como literatura, escrita e impressa no papel, anteriormente foi transmitido de geração em geração, pois muitas narrativas alicerçam-se em tradições populares de diversos povos, até mesmo em comunidades ágrafas. Por tudo isso, não é pertinente estabelecer uma oposição entre oralidade e escrita, visto que encontramos inúmeras ocorrências de entrelaçamento de oralidade e escrita em nossa tradição literária.

O desmerecimento da literatura oral em função da literatura escrita deve-se sobretudo à compreensão ocidental de que existiria uma superior-

dade das sociedades letradas frente às iletradas. No entanto, muitos escritores se consagraram criando suas obras a partir das narrativas de tradição oral, como Jean de La Fontaine, Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. No Brasil, também encontramos diversos autores influenciados por narrativas da oralidade popular, como Monteiro Lobato, Ariano Suassuna, Ricardo Azevedo, Malba Tahan, Regina Machado, Ilan Brenman, Ernani Ssó, Daniel Munduruku, além de diversos outros escritores. Mais um exemplo clássico da força da literatura oral é o trabalho de Patativa do Assaré, que se diferencia pela marcante característica da oralidade. Seus poemas eram feitos e guardados na memória, para depois serem recitados. Mesmo após os noventa anos, Patativa era capaz de recitar qualquer um de seus poemas. Entretanto, a transcrição de sua obra para o material escrito perdeu boa parte da expressão não verbal (entonação, voz, ritmo, pausas, gestos), que acentuam características expressas somente no ato performático.

No cenário atual, a escrita de tradição oral está ganhando espaço na literatura de diversas formas. Muitos autores têm utilizado narrativas e técnicas provenientes da tradição oral em seus trabalhos, incorporando mitos, contos populares e histórias transmitidas oralmente ao longo do tempo. Além disso, a valorização da diversidade cultural e a busca por representatividade têm contribuído para o reconhecimento e a valorização dessas formas de expressão. A mistura entre tradição oral e escrita tem enriquecido a literatura contemporânea, oferecendo novas perspectivas e possibilidades criativas.

Finnegan afirma que tudo o que se refere à literatura é complexo, controverso, inacabado e inexato; possuindo ainda muito trabalho a ser feito, mas que é sem fundamento a afirmação de que as sociedades não letradas não possuam literatura. Para Finnegan (2006, p. 77):

Não é mais possível aceitar a velha imagem do “primitivo” (ou do não-letrado) como inconsciente e alienado, incapaz de contemplar o mundo com afastamento intelectual, uma imagem transmitida a nós (talvez inconscientemente) por meio de nossas associações desses atributos à falta de letramento e, por conseguinte, imaginamos, de literatura.

Incorremos no equívoco de que as pessoas muito diferentes de nós teriam menos conhecimento, menos “cultura”. Há, nesse sentido, um mito

que remonta à colonização; de que a cultura oral é menor, de baixo valor. Todavia, trata-se de uma conclusão injustificada; o que há realmente são diferenças entre as culturas orais e escritas e suas respectivas literaturas. De acordo com Finnegan, uma das questões colocadas ao se analisar a evolução da humanidade é o sistema de codificação escrita, tradicionalmente estabelecido como uma marca identitária responsável por definir a diferenciação entre sociedades desenvolvidas e primitivas e entre pessoas letradas e não letradas.

A aquisição da escrita e, mais tarde, a criação da máquina de impressão fizeram com que os grupos que dominassem essas formas de linguagem fossem alçados a um patamar superior, enquanto aqueles que se utilizavam apenas da oralidade eram subalternizados; ocorrendo o mesmo com as narrativas de tradição oral, criando-se uma hierarquia entre narrativas escritas e narrativas orais.

O surgimento da imprensa e a revolução industrial afetaram intensamente a memória, tanto individual quanto coletiva, pois a sociedade de tradição oral transformou-se em uma sociedade de registro escrito e, posteriormente, chegou-se ao tempo do computador com sua incrível memória eletrônica habilitada para acumular quantidades imensas de informações. A partir disso, percebe-se que houve/há uma tentativa de apagamento cultural das comunidades que se utilizam da oralidade para a produção literária e propagação das memórias de seu povo. A literatura oral é colocada como primitiva ou mesmo inexistente até ser transcrita para o papel.

As sequelas sociais e patológicas deixadas pelo colonialismo fazem com que o povo colonizado carregue consigo um sentimento de inferioridade associado à negação da própria identidade. Frantz Fanon (2008) assinala que a descolonização é um processo agressivo, e que o homem colonizado fica “perdido” ao se desvencilhar das amarras do colonialismo.

O portal *O Tempo* publicou uma pequena reportagem seguida de entrevista com o indígena Daniel Munduruku, publicada em 26 de setembro de 2023, cujo título é *Daniel Munduruku acusa Ailton Krenak de traição em disputa na ABL*. Ao longo da entrevista, Munduruku diz estar “abalado” por ter que concorrer com Krenak (outro indígena) para a Academia Brasileira de Letras e apresenta seu argumento, que nega toda a

cultura, tradição e literatura de seu povo, apenas por “não estar escrito”. Ao ser perguntado por que merecia a vaga na Academia Brasileira de Letras, Munduruku diz: “Sou da literatura há 30 anos, premiadíssimo, inclusive pela própria ABL. Tenho uma obra vasta, ensino indígenas a escrever. Eu que inventei a literatura indígena, isso não existia, sou pioneiro” (O Tempo, 2023). Em suas palavras, a literatura indígena não existia antes dele e segue argumentando que, por ser pioneiro na “invenção” da literatura indígena, tem direito adquirido sobre a vaga.

Já a revista *Veja* publicou uma reportagem com o título *Munduruku reage a eleição de Krenak para ABL: ‘Cartas marcadas’* (CRUZ, 2023). Em seu texto, a partir de uma entrevista com Munduruku, o colunista Felipe Branco Cruz reproduz algumas falas nas quais o indígena critica a forma como vem sendo realizada a eleição de novos membros para a ABL, ao que foi chamado por Munduruku de “cartas marcadas” e para “cumprir a cota indígena”. De acordo com Munduruku, para que a escolha seja realmente meritória, ele deveria ser o eleito, visto que é pioneiro.

É incontestável o trabalho feito por Munduruku, assim como o de Krenak, para dar visibilidade à literatura de autoria indígena. Suas narrativas possibilitam diálogos com questões essenciais da atualidade e nos permitem acessar uma diversidade de conhecimento dos povos originários. Entretanto, o ato de narrar eventos ou histórias sempre esteve presente nas diversas sociedades e culturas. É fato que até 1990 era incomum encontrar obras publicadas por algum escritor indígena, ou seja, a literatura indígena escrita é recente, porém as histórias orais e a figura do “contador” sempre foram importantes, estiveram presentes e não deixarão de existir com a escrita, pois são a fonte da literatura indígena.

Não é fácil romper com o estigma da colonização, tampouco apagar as cicatrizes, todavia, para superar a mentalidade colonialista, é importante reconhecer e confrontar os legados do colonialismo; reafirmar os costumes, valores, saberes e histórias; promover a diversidade e valorizar as diferentes culturas; trazendo para discussão a importância da oralidade no contexto das comunidades indígenas e quilombolas, a fim de contrapor a concepção da escrita como único registro legítimo dos saberes e mostra efetiva de civilização, enquanto a literatura oral é vista como representação do primitivismo.

Finnegan expõe a comprovação de que as comunidades iletradas ou semiletradas não deixam de transmitir suas ideias, nem de produzir literatura por falta de escrita. O surgimento da literatura escrita não extinguiu a literatura oral, elas convivem paralelamente e, muitas vezes, ocorre uma interseção entre as duas. As narrativas orais se expandem para além das palavras de seu contador e abrangem o verbal, o gestual e o musical; há também uma complementaridade entre o contador e o ouvinte.

A variabilidade é uma das principais características da literatura oral. Outro aspecto importante para Mineke Schipper é a *performance* (2006, p. 10):

Na verdade, um “texto” oral não existe por si mesmo, sem performance: a presença mesma do apresentador, do contador de história, do cantor – sem o qual a literatura oral não pode ao menos existir – é uma característica fundamental que foi muitas vezes esquecida no passado.

O contador é praticamente um personagem das narrativas orais e tem como seu parceiro um baú carregado de memórias. São histórias repletas de conhecimento e de sabedoria, ligando presente e passado. A atividade de contar histórias estabelece uma relação entre dois mundos; é o entrecruzamento do presente e do passado. Para os especialistas no assunto, a memória é fruto do entrelaçamento do tempo vivido; ela é muito mais que um suporte para guardar informações, é a maneira de reconstruir experiências passadas e pensar a relação com essas experiências. O processo de rememoração é o elemento de coesão entre passado, presente e futuro. Esse acervo de lembranças é acessado no presente e contribui para nossas ações e comportamentos futuros.

Contar histórias é uma atividade que acompanha a humanidade desde os primórdios, quando os homens das cavernas deixavam as inscrições rupestres que narravam os acontecimentos do seu cotidiano, demonstrando que, desde aquela época, já sentiam essa necessidade. É uma atividade social que favorece a interação e nos ajuda a construir nossa identidade e da coletividade. De certo modo, todos nós somos “contadores de histórias” em algum momento, entretanto há aquelas pessoas que vão além da necessidade que temos de nos comunicar com os demais. Essas pessoas utilizam a palavra com valor artístico, estético e lúdico. São os

narradores orais populares, e suas histórias chegaram até nós de boca em boca, ao longo dos séculos. São provérbios, adivinhações, anedotas, cantigas, cordéis, orações e histórias que atualmente denomina-se literatura oral popular.

Contadores de histórias são guardiões da memória, suas palavras se estendem além das narrativas e transmitem conhecimento e sabedoria. Na antiguidade greco-romana, eram conhecidos como bardos; para os africanos são “griôs”, para os brasileiros são contadores ou narradores, que podem ser personificados por pessoas que possuem como compromisso resguardar a memória e o conhecimento, como pajés, líderes religiosos ou até mesmo pessoas anônimas que se identificam com a tradição oral. Há muitos anos, o ato de compartilhar as histórias (vistas, percebidas, aprendidas) era realizado ao redor de uma fogueira. Era nesse ambiente de aconchego e magia que eram compartilhados os saberes, as aventuras, desventuras, as descobertas e também as leituras de mundo.

Atualmente vivenciamos um período em que a informação e o conhecimento estão praticamente ao alcance de todos. As mídias sociais chegam até nossos lares, escolas e locais de trabalho e prendem a atenção de adultos e crianças; o que é muito bom, pois coloca a informação ao alcance de um número cada vez maior de pessoas. Por outro lado, é preciso um certo cuidado, pois a tecnologia, na maioria das vezes, dispensa a interação com o outro, podendo acarretar individualismo e solidão. Já não há muito espaço nas famílias para compartilhar as experiências do dia a dia e as vivências dos pais e avós. Há pouca disposição para falar e menos ainda para ouvir. Por isso é urgente e necessário redescobrir antigos valores.

A tecnologia nos deixa “conectados com o mundo”, traz-nos informações para serem “digeridas” rapidamente; a narrativa, ao contrário disso, é algo para apreciar e compartilhar sem pressa, aguçando a imaginação. Walter Benjamin nos alerta sobre o risco da arte de narrar ser extinta:

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1987, p. 197-198).

A VOZ DA RESISTÊNCIA

Na atualidade, a literatura oral continua viva e presente, em razão de que, com o advento da tecnologia, houve perdas, mas também ganhos para a literatura de um modo geral. Há uma forte relação com a tradição, mas que soa como novidade: são novas formas de construção do texto, diferentes funções para autor, leitor e expectador, além da incorporação do digital, visual, sonoro entre outros. Uma nova modalidade vem ganhando espaço: é a poesia falada e apresentada para grandes plateias. Foi criada em Chicago, nos anos 1980, e se autodenomina uma cultura popular, jovem e negra. Esta é a poesia *slam*, também conhecida como “batalha das letras”, que busca discutir de forma crítica, temas como racismo, violência, drogas, questões de gênero, entre outras. As apresentações dos poetas são performáticas, utilizando como recurso sua voz e seu corpo. A tríade verso, voz e corpo ganhou ares contemporâneos nos desafios poéticos, nos quais os jovens declamadores recuperam e recriam práticas culturais e vozes ancestrais.

Esse *revival* da poesia oral acontece em espaços públicos, ao ar livre, em centros culturais e também *on-line*; segue apenas três regras básicas: as poesias devem ser autorais e nunca terem sido apresentadas em outra competição, devem durar no máximo três minutos e o poeta deve-se utilizar apenas da voz e do corpo. A participação do público é muito ativa e é também na plateia que são selecionados os jurados de forma aleatória. Para os participantes, esses eventos de poesia oral são formas de cercar a invisibilidade negra e periférica na literatura. E eles têm razão, visto que os *slams* já estão presentes em muitas feiras e festivais literários, inclusive ocupando lugares de destaque, pois um *slammer* é um escritor, e o *slam* é literatura. Um fenômeno social, cultural e artístico que surgiu como um meio de valorização da oralidade, colocando-a no protagonismo da ação; revalidando a palavra falada e expressões orais como um todo, além popularizar a poesia, pois ela deixa de ser restrita a poucos privilegiados, tornando-se acessível a todos. Ainda que as poesias do *slam* sejam publicadas, sua origem está na oralidade e na coloquialidade, assim como outros gêneros da literatura brasileira que antecederam o *slam*, como os repentes ou cordéis.

A atriz e poeta Roberta Estrela D’Alva foi quem trouxe o *slam* para o Brasil em 2008, ao criar o ZAP! *Slam* – Zona Autônoma da Palavra, inspirado em um movimento norte-americano; mas foi somente em 2013 que se popularizou no país, formando comunidades no interior de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Bahia.

Na contemporaneidade, os diversos grupos sociais vêm lutando por representatividade e reconhecimento, refletindo nas manifestações culturais e literárias. O *Slam* da Guilhermina é o 2º *Poetry Slam* do Brasil, realizando mensalmente em uma praça na Vila Guilhermina – Zona Leste paulistana, desde fevereiro de 2012, campeonatos de poesias faladas. Com esse coletivo, Emerson Alcalde, que é cofundador do grupo, poeta, escritor e ativista social, organiza o *Slam* Interescolar SP, evento que, em 2021, ganhou o Prêmio Jabuti de Fomento à Leitura e, em 2023, expandiu a participação de estudantes, alcançando 333 escolas do estado. Para os professores e as escolas que participam do projeto, trabalhar esse “novo” gênero literário ajuda na escrita criativa, valoriza os saberes dos estudantes e incentiva a leitura, fomentando o letramento literário, além de contemplar diversas disciplinas como história e geografia, a depender da temática e dos poemas selecionados. Para esses educadores, o *slam* é uma potente prática pedagógica, pois, no decorrer das oficinas, propicia aos estudantes expressar sentimentos, falar de experiências e potencializar atitudes de protagonismo.

Todo esse movimento vem dando um novo significado para a poesia, assim como para a literatura de tradição oral. Esse espaço livre de fala e escuta é um lugar para se divertir e para aprender com os mais velhos e também com os mais novos. É uma mistura de gesto, corpo, olhar e voz; é um jogo com a sonoridade que impacta e conquista os espectadores. Um gênero discursivo novo, mas com raízes ancestrais, uma espécie de retorno de práticas antigas, uma urgência atual. Para Zumthor (1997, p. 17):

Ela [a voz] interpela o sujeito, o constitui e nele imprime a cifra de uma alteridade. Para aquele que produz o som, ela rompe uma clausura, libera de um limite que por aí revela, instauradora de uma ordem própria: desde que é vocalizado, todo objeto ganha para um sujeito, ao menos parcialmente, estatuto de símbolo. O ouvinte escuta, no

silêncio de si mesmo, esta voz que vem de outra parte, ela a deixa ressoar em ondas, recolhe suas modificações, toda “argumentação” suspensa. Esta atenção se torna, no tempo de uma escuta, seu lugar, fora da língua, fora no corpo.

As batalhas poéticas do *slam*, mais que competição, são espaços de socialização, engajamento, politização e educação, pois não deixam de valorizar a cultura letrada escolar. Através da competição saudável e do engajamento público, o *slam* revitaliza a tradição da oralidade, tornando a literatura mais acessível e relevante para as novas gerações. Cabe à escola, portanto, abrir espaço para essa nova poesia, para essa literatura oral contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua etimologia remeter às letras, a literatura extravasa os limites da escrita, visto que não há fronteiras fixas para a literatura. Os contos da tradição oral não se perdem com o passar do tempo, atravessam fronteiras e gerações. Onde houver povo, haverá contos populares. Contar uma história é compartilhar com o público uma narrativa que representa, de certa forma, uma leitura de mundo. Um contador de histórias não é um simples reproduzidor, ele é um cocriador. Cada narrador apresenta a sua versão, fazendo as modificações necessárias. Talvez tenha surgido daí a expressão popular “quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Compartilhar vivências e histórias nos possibilita exercitar a sensibilidade; aguçar o olhar; tornarmo-nos mais críticos e autônomos; reconstruirmos memórias; e reavivarmos emoções. O contador de histórias é também um agente transformador; vem se adaptando e se modificando ao longo dos anos. Ele permanece vivo e dando continuidade às narrativas, ajustadas ao modo contemporâneo: nas salas de aula, nas oficinas de narração de histórias, no homem do boteco, no repentista da feira, nos *podcasts*, dentre outros.

A literatura oral continua a desempenhar um papel importante na atualidade por várias razões. Em primeiro lugar, ela preserva tradições culturais, mitos, histórias e conhecimentos ancestrais que são fundamentais para a identidade e para o entendimento das sociedades. Além disso, possibilita a transmissão de valores, crenças e experiências de geração

em geração, contribuindo para a coesão social e para o fortalecimento das comunidades. Também é uma fonte rica de inspiração para escritores contemporâneos e oferece uma perspectiva única sobre a condição humana. Portanto, exerce um papel essencial na preservação da cultura e na ampliação do repertório literário, seja por meio de gêneros revisitados ou contemporâneos, como o *slam*, que se ancora nas práticas orais, constituindo-se como um importante mecanismo para a resistência, insurgência e empoderamento daqueles que sempre estiveram à margem.

Por outro lado, esse movimento vinculado à cultura de massa é estigmatizado e deslegitimado, relegado a uma condição subalterna, exatamente por priorizar a oralidade. Em relação a esse descrédito, que situa a escrita em uma posição de superioridade, Zumthor argumenta que “[...] é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura [...]” (Zumthor, 1997, p. 27). Ele destaca a importância da oralidade na transmissão de conhecimento e cultura, enquanto reconhece a escrita como forma de registro e preservação. Zumthor compara oralidade e escrita de uma maneira que valoriza a performance da memória e a presença da voz, discutindo a “oralidade mista”, em que a oralidade e a escrita coexistem, mas ressalta a influência significativa que a oralidade exerce, estendendo sua análise para além da poesia oral e explorando a noção de literatura oral, oferecendo uma visão enriquecedora sobre a importância e o impacto da tradição oral na produção literária.

Portanto, é crucial legitimar a importância da literatura de tradição oral, em virtude de seu poder em manter viva a riqueza cultural, histórica e linguística de uma sociedade. Essas narrativas transmitidas oralmente ao longo das gerações são veículos de conhecimento, valores, tradições e identidade cultural. Ao preservar a literatura de tradição oral, as comunidades podem manter vivas suas raízes, promover a diversidade cultural e enriquecer o panorama literário global. Além disso, a literatura oral traz magia, sonhos, diversão e conhecimento; ensina sobre o mundo, os seres, os acontecimentos. Dialoga sobre valores e princípios, conta histórias, reaviva memórias, resgata valores, constrói e reafirma identidades. Tudo de forma lúdica, prazerosa e espontânea. É a soberania da voz regendo a atualização das formas de narrar e trazendo o vigor do “prazer do texto”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Simara de. **O conhecimento da história local como recurso para o letramento literário**: Leocádia – história de uma menina, retrato de uma época. Dissertação de Mestrado, Proletras, Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Montes Claros. Minas Gerais, 2021.
- BARTHES, R. Roland Barthes por Roland Barthes. Tradução de L. Perrone-. Moisés. SP: Cultrix, 1977. **Aula** (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França).
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- _____. **A literatura e a formação do homem** (2012). Remate De Males. <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.86359922>.
- CRUZ, Felipe Branco. Munduruk reage a eleição de Krenak para ABL: ‘Cartas marcadas’. **Veja**, Rio de Janeiro, outubro de 2023. Disponível em: <https://is.gd/zC7SU9>. Acesso em: 04 jan. 2024.
- D’ALVA, Roberta Estrela. **Um microfone na mão e uma ideia na cabeça** – o poetry slam entra em cena. Revista Synergies Brésil. Nº 09, 2011. pp. 119-126.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil**: ler, contar, e encantar crianças. Porto Alegre, Mediação, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.
- FINNEGAN, Ruth. **O significado da literatura em culturas orais**. In: QUEIROZ, Sônia. A tradição oral. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006, p. 64-104.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D’Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. ISSN: 2236-4242. Disponível em: <<https://is.gd/2AqFBd>>. Acesso em: 30 maio 2024.
- Daniel Munduruku acusa Ailton Krenak de traição em disputa na ABL; entenda. **O tempo**. 2023. Disponível em: <https://is.gd/uGjiI2>. Acesso em: 02 jan. 2024.
- PAULA, Josi de. Slam: literatura e resistência! **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://is.gd/APpkge>.
- SCHIPPER, Mineke. **Literatura oral e oralidade escrita**. In: QUEIROZ, Sônia. A tradição oral. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2006, p. 9-24.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

INCLUSÃO COLONIAL: APRENDIZAGEM DO OFÍCIO DE AUXILIAR DE AGRIMENSOR, EM BETHANIEN (*MORENGA* (1978), DE UWE TIMM)

Denise Rocha¹

INTRODUÇÃO

Em 1979, o escritor alemão Uwe Timm foi agraciado com o *Literatur Preis der Stadt Bremen/ Prêmio de Literatura da cidade de Bremen* pelo romance *Morenga*, que evoca o processo de colonização realizado pelos alemães, desde 1884, no amplo território sul atlântico (atual Namíbia), denominado de África Alemã do Sudoeste. Ele era localizado entre os rios Orange, fronteira com o Protetorado Britânico de Kapstadt, e o rio Kunene, demarcador de Angola, colônia portuguesa.

Na obra *Morenga*, que tem 26 capítulos, destacam-se dois grupos temáticos: I)- *Landeskunde* (Estudos da terra), e II)- *Gefechtsberichte* (Relatos das batalhas). O primeiro grupo tem três partes: 1- *Como Gorth pregou o Evangelho, falou com bois e se desviou do caminho certo* (a chegada dos missionários); 2. *Klügge, a cartola no Père Lachaise e o fim das avestruzes na região de Bethanien ou: o barril* (a infiltração dos comerciantes); e 3. *O teodolito ou: dos benefícios da sardinha no óleo* (a vinda dos técnicos da área topográfica e geológica). O veterinário da Tropa de Proteção, Johannes Gottschalk, que se tornou um crítico do sistema colonial, é o protagonista dos episódios ocorridos nos anos 1904-1907 (Relatos das batalhas).

O objetivo principal do estudo, “Inclusão colonial: Aprendizagem do ofício de auxiliar de agrimensor, em Bethanien (*Morenga* (1978), de Uwe Timm)”, é apresentar a chegada de uma equipe técnica na região localizada próxima do litoral no sul da África Alemã do Sudoeste, que foi enviada pela Sociedade Colonial para realizar atividades topográficas nas terras recém-adquiridas: o agrimensor Treptow, seu ajudante Bansemer (personagens ficcionais) e o geólogo Hartmann (personagem histórico).

¹ Pós-doutoranda em Língua e Literatura Alemã (USP). Doutorado em Letras (UNESP). Professora (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/2543558632930157>

O nativo Cornelius Fredericks (personagem histórico), que teve lições de matemática, ministradas por Treptow, para melhor compreensão dos procedimentos utilizados pelos profissionais, bem como aulas de balística, destacou-se nessa empreitada. A análise será baseada na teoria da dádiva, de Mauss, e de ‘metaficção historiográfica’, de Hutcheon.

1 - UMA VIAGEM LITERÁRIA AO PASSADO COLONIAL DA NAMÍBIA, A ANTIGA ÁFRICA ALEMÃ DO SUDOESTE: A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA’ (HUTCHEON)

Para a escrita de *Morenga*, publicado no ano de 1978, Timm esteve, em 1976, na Namíbia, que foi um antigo Protetorado Germânico (1884-1919), nomeado como África Alemã do Sudoeste. O escritor mencionou na obra, *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltags/ Narrar e sem final/ Tentativas para uma estética do cotidiano*, sobre sua viagem de pesquisa pela região geográfica da época colonial. Sozinho em viagem de carro, ele esteve no sul, na área das Grandes Montanhas Karras, que não tinha arbustos e nem árvores, e onde ocorreu uma batalha, em 1905, liderada pelo guerrilheiro Jakob Morenga (1875-1907) que venceu as tropas alemãs. Timm esperava encontrar “um cartucho ou uma lasca de obus” e “fixar” a sua “ideia dos acontecimentos da época com pormenores concretos”, no entanto, ele concluiu: “não consegui encontrar o campo de batalha e perdi-me” (TIMM, 1993, p. 93).

Morenga é uma narrativa de montagem, que inclui fatos históricos e trechos de documentos oficiais e de obras de dois historiadores contemporâneos, Helmut Bley da antiga Alemanha Ocidental (capitalista), e Horst Drechsler da Alemanha Oriental (comunista). E, por isso, ela pode ser inserida na nomenclatura de “metaficção historiográfica”, que tem origem na obra de Linda Hutcheon em *Poéticas do pós-modernismo: História, teoria, ficção*. Esse tipo de romance meta-discursivo destaca a fala do oprimido, do “ex-cêntrico”, que reflete a contestação diante da engrenagem do poder, além de ter elementos didáticos, reflexivos, paródicos, irônicos e intertextuais (HUTCHEON, 1991, p. 13-14; p. 250). O crítico veterinário militar, Johannes Gotschalk, era um subordinado do sistema militar de Berlim.

2 - CORNELIUS, O APRENDIZ DE TOPOGRAFIA E DE BALÍSTICA EM MORENGA (1978)

A narrativa sobre uma faceta da história colonial alemã, que aborda principalmente os anos 1904 a 1907, na África Alemã do Sudoeste, inicia-se em abril de 1904, *in media res*, com assustadoras notícias sobre agressões violentas e inesperadas de aliados dos alemães, os *Bondelszwart*, que destruíram fazendas de colonos germânicos – os Kaempffer, os Kruse, os Strohmeier, entre outros, nas regiões de Warmbad, estação militar-administrativa e missionária localizada no sul da África Alemã do Sudoeste. O líder do bando, que tinha roubado armas e gado, era Morenga, um estrangeiro oriundo do território britânico de Kapstadt, o qual já esteve envolvido em outros semelhantes ataques, em 1903, na mesma área (TIMM, 2003, p. 7-9).

O romance de Timm menciona personagens históricos, políticos, militares, funcionários administrativos e técnicos, missionários e nativos de diversas etnias. O grupo de alemães era composto pelo Chanceler Otto von Bismack, pelo Kaiser Wilhelm II, pelo General de Campo Helmut von Moltke, pelo Reichskanzler v. Büllow; pelo Generaloberst Graf Schlieffen; pelo Feldprediger Divisionspfarrer Lic. Max Schmidt etc. - bem como outros militares que atuam na condição de personagens: Gouverneur Theodor Leutwein; Generaloberst Graf Schieffen; General von Trotha; Oberst Demling; Hauptmann i. G. v. Ha; Hauptmann i. G. v. Le.; Schutztruppenreiter Karl Schmodginsky; Oberleutnant Ahrens; Leutnant von Schwanenbach; Major Meister; Leutnant v. Vollard-Bockelberg, Oberarzt Dr. Haring etc.

Os missionários são: o inglês Priestley; o finlandês Martti Rautanen, o norueguês Hans Christian Knudsen; e os alemães Heinrich Schmelen, Hermann Kreft, Johannes Heinrich Bam; Mathäus Gorth; Karl Friedrich Wandres; além do padre católico, o polonês Pater Malinowski etc.

Entre os chefes nativos destacam-se: Samuel Maharero (1856-1923), chefe dos *Herero*; Hendrik Witbooi (1830-1905), chefe dos *Orlam-Witboi*; Abrahan Morris (1860-1922), chefe mestiço dos *Bondelszwart*, Simon Kooper (nascido antes de 1860 e falecido em 1913), chefe dos *Fransman*; com exceção de Maharero, todos foram líderes do grupo *Nama* e suas subtribos. São mencionados ainda Shepperd Stürman (c. 1874-1907),

pregador itinerante, e Jacob Morenga (1875-1907), mercenário. Maharero, nascido na região de Okahandja, mantinha contato com o governo do Protetorado Britânico de Botswana, a oeste, e era aliado dos alemães que o apoiaram na luta contra seu irmão, o herdeiro do trono. Os três outros, Witbooi, Stürmann e Morenga, tinham emigrado do Protetorado Britânico de Kapstadt, localizado sul, e estiveram envolvidos tanto em ataques a militares, às estações telegráficas e de heliógrafos, quanto a comboios de provisões e armas, além do roubo de gado, em ações de guerrilhas em regiões montanhosas, contra os germânicos. Conforme alguns fatos mencionados na narrativa e por testemunhas históricas oculares dos conflitos, muitos nativos eram apoiados por forças inglesas que almejavam anexar, gradualmente, as imensas terras da África Alemã do Sudoeste, as quais estavam localizadas ao norte do rio Orange e iam até o rio Kunene, fronteira com Angola.

Fig. 1 – Cornelius Fredericks (1864-1907), chefe dos *Aman*. Prisioneiro de guerra na Ilha do Tubarão, perto da Baía de Lüderitz



Fonte: <https://is.gd/bKePB3>

Personagem histórico do romance *Morenga*, Cornelius Fredericks (1864-1907), batizado e alfabetizado, era membro ancião da Missão Luterana Bethanien. Ele era chefe dos Aman, uma subtribo dos *Orlam* (conhecidos como *Bethanien Orlam* ou *Bethanien Nama*), do grande grupo *Nama*, e neto do chefe Joseph Fredericks II, que tinha vendido grandes extensões de terras a Adolf Lüderitz, em no ano de 1883.

Fredericks, conhecido pelos alemães, como Cornelius, rompeu, abruptamente, o contato amistoso que seu clã tinha com os aliados germânicos. Era genro de Hendrik Wittbooi (FREDERICKS, s.d., p. 1), líder dos *Khoesin*, uma subtribo dos *Khoikhoi* (*Witbooi Orlam*), com o qual ele se uniu, no final de agosto de 1894, contra os proprietários alemães das terras. Nos combates nas Montanhas Naukluft, perto de Windhuk, capital da África Alemã do Sudoeste, eles foram derrotados em 11 de setembro. Cornelius juntou-se com Witbooi, em 3 de outubro de 1904, na mesma luta armada, e teve estipulado um prêmio de 3.000 Reichsmark por sua cabeça. Ele esteve envolvido em vários combates: com membros dos *Bondelszwart* (*Gami nun*), liderados por Abrahan Morris na área inferior do rio Peixe; e junto a Jakob Morenga nas Montanhas Karras, ao sul.

Depois da morte de Wittbooi, em 29 de outubro de 1905, Cornelius capitulou no dia 3 de março de 1906, e foi enviado, em 9 de setembro, com familiares e outros membros do clã para a Ilha do Tubarão, localizada na frente da Baía Lüderitz. Ele faleceu em 16 de fevereiro de 1907, aos 43 anos, vítima de escorbuto (HAITENGI, 2023, p. 79), uma doença causada pela deficiência de vitamina C, e teve um enterro de chefe, celebrado por seus súditos, na mesma ilha.

2.1 - A questão da terra: aquisição e demarcação

Na parte *Landeskunde* (*Estudos da terra*) em *Morenga* é mencionada em, 3. *O teodolito ou: dos benefícios da sardinha no óleo*, a vinda da equipe demarcadora do território vendido pela firma de Adolph Lüderitz à ‘Sociedade Colonial Alemã para a África Alemã do Sudoeste’ (fato histórico). Nesse romance surge o agrimensor Treptow (personagem ficcional) e seu ajudante Cornelius (personagem histórico).

Fig. 2 – Agrimensor Hauptmann Kurt Streitwolf e seu ajudante nativo (anônimo) na medição de terras com um teodolito



Fonte: <https://is.gd/4XSuAg>

A ‘Sociedade Colonial Alemã para a África do Sudoeste’ foi fundada no dia 1. de fevereiro de 1885, em Berlim, e formalmente instalada em Lüderitz, no dia 5 de abril do mesmo ano, embora o Chanceler Imperial da Alemanha, Otto von Bismarck (1871-1890) tivesse declarado, anteriormente, em 26 de junho de 1884, que era contra as colônias e suas dimensões: aquisição de terra para assentamentos, ida de colonos, contratação de funcionários e formação de guarnições militares (KLUSSMANN, 2024, p. 66). Ele não concedeu nenhum poder administrativo à essa sociedade, somente aportes econômicos.

A ‘Sociedade Colonial Alemã’, uma empresa comercial e administrativa para territórios de além-mar, foi fundada pelos banqueiros Gerson von Bleichröder e Adolph von Hanseemann, pelo industrial Guido Hanckel von Donnersmarck e pelo político Johannes von Miquel (DEUTSCHE KOLONIALGESELLSCHAFT, s. d., p. 1). Essa cena é mencionada em *Morenga* (TIMM, 2003, p. 340).

Em 5 abril de 1885, essa Sociedade Colonial adquiriu o território Lüderitzland (costa sul atlântica), que tinha sido comprado, em 1883, em duas etapas, com interesse de exploração mineral por Adolph Lüderitz, ao capitão Joseph Fredericks II, chefe dos Aman, da região da missão Bethanien: 1) o ancoradouro em Angra Pequena (1 mai. 1883); e 2) um extenso trecho de terra, localizado entre esta Angra e o rio Orange (25 ago. 1883) (LÜDERITZLAND, s. d., p. 1). Um dos descendentes de Joseph Frederick, falecido em 20 de outubro de 1893, foi Cornelius Fredericks (1864-1907) que se uniu a Heindrik Witbooi, em 1905, contra os alemães.

Cornelius, conforme já mencionado, é personagem de *Morenga*, vinculado à equipe do agrimensor Treptow e outros auxiliares.

A estes contratos particulares relacionados a direitos sobre as terras e as áreas de mineração foram oferecidos Contratos de Proteção pelo governo alemão, que incluíam proteção e apoio militar contra vizinhos hostis (outras etnias), bem como direitos à legislação, à jurisdição e à tributação. E, por isso, Heinrich Ernst Göring foi enviado como Comissário Imperial, em agosto de 1885, para a África Alemã do Sudoeste. A sede foi instalada em Otjimbingwe, que se tornou o núcleo administrativo e a capital (1885 a 1891), e na qual foram fechados outros acordos.

Fig. 3 – Nativos, que trabalhavam para um Agrimensor na África Alemã do Sudoeste. Homens do mato (Bosquímanos) de Otjikoto See. BGF I 2/ Fot. – RKB/SWA



Fonte: <https://is.gd/QBiytw>

Anteriormente, em maio de 1885, foi enviada pela ‘Sociedade Colonial Alemã’ uma expedição para a ampla região litorânea do sul (Lüderitzland) que tinha uma equipe de topografia para medição e estudos do solo, bem como um fotógrafo para documentação visual da gente, flora, fauna e geografia do território, que foi evocada na parte *Estudos da Terra* em *Morenga*.

2.1.1 - Ensino de matemática e de topografia para nativos

Nessa parte da narrativa, *Estudos da terra 3- O teodolito* atuam outros agentes germânicos: o fotógrafo Hermann Schultz, que recebeu da *Kolonialgesellschaft* (*Sociedade Colonial*) a missão de preparar um livro ilustrado para a *Förderung des kolonialen Gedankens* (*Promoção do Pensamento Colonial*); Kleinschmidt, o comprador da *Sociedade da Terra*; o agrimensor Treptow, o auxiliar Bamsemer e o geólogo Hartmann. Esse personagem foi baseado em Georg Hartmann (1865-1946), que estudou Matemática, Física e Geografia na Universität Leipzig e na Technische Hochschule Dresden, e se tornou diretor da firma para exploração de cobre, a Otavi Minen- und Eisenbahn-Gesellschaft / Sociedade Otavi de Minas e Estrada de Ferro, situada ao norte da África Alemã do Sudoeste (GEORG HARTMANN. s.d., p. 1).

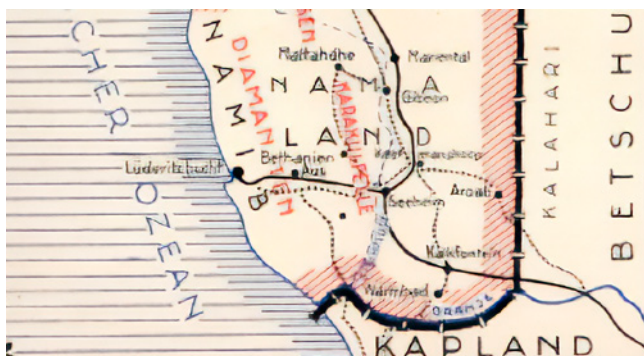
O agente da *Sociedade da Terra*, Kleinschmidt, acompanhado pelo agrimensor Treptow, que deveria medir o território logo depois da compra, seguiu para a moradia (Werft ou Potok) de Klass Hendriks, chefe dos *Topnarr-Orlam* (*Nama*), que ficou completamente embriagado com o rum presenteado. Na presença do Pater Deffreger foi acordado um contrato de compra de terras, localizadas perto do porto inglês, Walvis Bay (fato histórico).

Um dos narradores de Uwe Timm, nessa cena, mesclou dois episódios históricos: 1) Piet Haibib ou Haibeb (falecido em 1909 ou 1910), chefe dos *Topnaar*, vendeu direitos de mineração para os ingleses, Cabo Evenson e Willner, em Rooibank (perto do rio Kuiseb, próximo ao litoral), os quais ofereceram para os alemães Peter Scheidlweiler e Friedrich Albert Hasenclever, em 1883. Outra parte de seu território, Haibib vendeu para Adolf Lüderitz, em 19 de agosto de 1884, que o revendeu para a ‘Sociedade Colonial’; 2) Joseph Fredericks II, chefe dos *Aman*, moradores na região da estação missionária Bethanien, vendeu, em 25 de agosto de 1883, para Lüderitz, a área litorânea de Angra Pequena, renomeada de Lüderitzbuch, com a participação do missionário Johannes Heinrich Bam (1849-1929), que trabalhou nos anos 1874 a 1891, em Steinkopf e Bethanien.

Em *Estudos da terra 3-* é delineada a vinda de muitos estrangeiros relacionados à consolidação concreta das aquisições de terras. O agrimensor Treptow, da *Landgesellschaft in Südwestafrika* (*Sociedade da Terra para a*

África Alemã do Sudoeste, firma administrativa), seguia seu ofício com a ajuda do chefe nativo Cornelius, com o seu ajudante Bansemer, um crítico da participação dos religiosos na administração colonial, e o geólogo Hartmann (TIMM, 2003, p. 370 e 371). O trabalho seria feito na região de Bethanien e envolveu atitudes de empatia e de dádiva (Mauss)² dos técnicos com alguns nativos, aos quais eles ensinaram a metodologia da topografia.

Fig. 4 – Mapa do sul da África Alemã do Sudoeste. Bethanien localizada perto de Lüderitzbucht (litoral)

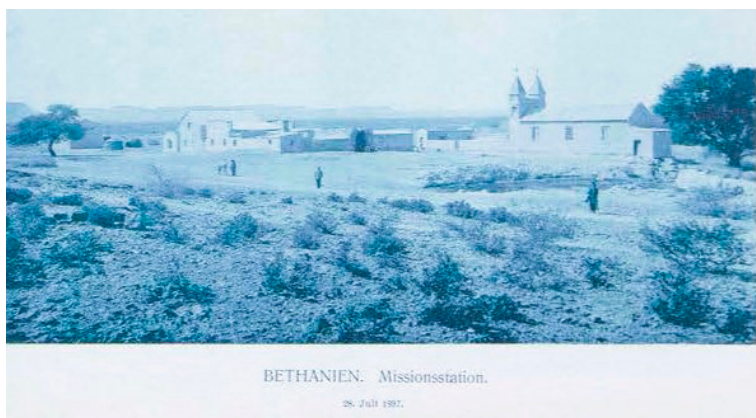


Fonte: <https://is.gd/sPRC5M>

A estação missionária Bethanien, que aparece em muitas cenas de *Morenga*, foi fundada, em 1815, pelo missionário alemão Johann Heinrich Schmelen (1776-1848), da *Londoner Missionsgesellschaft/Sociedade Missionária de Londres*, que reuniu pessoas da tribo *Orlam*, as quais emigraram de Pella, localizada na Província de Kapstadt, passaram pelo rio Orange, e se instalaram em uma área de águas abundantes. A nova missão foi denominada de Bethanien, em alusão bíblica à localidade na qual Jesus foi batizado. A região no entorno da pequena estação ficou famosa, pois o chefe Joseph Fredericks II vendeu, em 1. de maio de 1883, grande parte de suas terras a Lüderitz, que as negociou com a ‘Sociedade Colonial’.

² O antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950) escreveu o *Ensaio sobre a dádiva* (1923-1924), que apresentava o princípio comum de algumas tribos do noroeste dos EUA, da Melanésia e da Polinésia: dar, receber e retribuir, que poderiam ser observadas nas sociedades ocidentais. Mauss menciona no texto, *Direito germânico (a caução e a dádiva)*, que foi incluído no ensaio, que as sociedades alemãs: “tiveram um sistema tão claro e desenvolvido de trocas sob formas de dádivas, voluntárias e obrigatórias, recebidas e redistribuídas, que há poucos tão característicos” (MAUSS, 2003 p. 287).

Fig. 5 – Estação Missionária Bethanien (1897)



Fonte: <https://bethanienmission.de/bethanien>

O agrimensor Treptow chegou com técnicos e instrumentos para realizar o trabalho de topografia que é “a descrição de um lugar”, e que “estuda as características naturais ou artificiais presentes na superfície de uma localidade” (TOPOGRAFIA, s.d., p. 1). Para demarcar as fronteiras das terras adquiridas, ele utilizava, principalmente, o teodolito um “instrumento de precisão óptico que mede ângulos verticais e horizontais” (TEODOLITO, s.d., p. 1). Eles se hospedaram na casa dos missionários e seguiam a cavalo, com o material de trabalho em carro de bois, e acompanhados de ajudantes locais, com destaque para Cornelius.

Para otimizar as atividades e formar nativos conhecedores das técnicas de agrimensura, Treptow começou a ensinar matemática para eles na escola da missão, e percebeu que os rapazes tinham muito talento para a aprendizagem de cálculos. O geólogo Hartmann ministrava aulas de reforço (TIMM, 2003, p. 367). Cornelius aproveitou as oportunidades com pensamento no futuro: ele tornou-se “a mão direita” de Treptow, enquanto que tinha com o Tenente de artilharia, Bansemer, aulas de balística (TIMM, 2003, p. 371 e 372). Trata-se de “uma ciência que estuda o movimento dos projeteis, especialmente das armas de fogo”, a trajetória, o impacto, as marcas e a explosão (BALÍSTICA, s.d., p. 1). O interesse de Cornelius por assuntos militares chamou a atenção dos alemães; eles temiam que ele ouvisse os planos de Treptow, o qual desenvolveu uma

bomba caseira com forte teor explosivo. Bamsemer previu o perigo se tal arma caísse na mão dos nativos rebeldes e eles incendiassem prédios novos (TIMM, 2003, p. 389 e 390). Nessa época, Treptow e Bansemer forma informados sobre planos de ataques contra os germânicos discutidos por Cornelius e outros (TIMM, 2003, p. 371).

No final do levantamento topográfico e de demarcação, o geólogo Hartmann, que, munido com um martelo, recolhia amostras de pedras, informou que nas Montanhas Trias havia sinais de prata e de cobre (TIMM, 2003, p. 397).

Em 3. *O teodolito ou: dos benefícios da sardinha no óleo*, o narrador conta sobre as atitudes clandestinas de Cornelius, cujo avô tinha vendido as suas terras aos alemães, e o seu clã, os *Orlam* (*Nama*), vivia em relativa harmonia com os missionários, os fazendeiros, os militares e os funcionários públicos, bem como com os particulares das firmas instaladas na região de Bethanien. Cornelius foi “um dos líderes da revolta contra os alemães” (TIMM, 2003, p. 371).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do estudo, “Inclusão colonial: Aprendizagem do ofício de auxiliar de agrimensor, em Bethanien (*Morenga* (1978), de Uwe Timm)”, foi apresentar a postura colaborativa dos técnicos alemães com seus funcionários nativos: o agrimensor Treptow ministrou aulas de matemática e o geólogo Hartmann complementou com aulas de reforço na escola da missão em Bethanien, enquanto que o Tenente Bansemer ensinou Cornelius sobre a arte da balística. Tratava-se de atitudes de empatia com pessoas consideradas subalternizadas, às quais doaram, fizeram uma dádiva (Mauss), ao transmitirem conhecimentos técnicos adquiridos em cursos na Alemanha. Esses nativos iriam ser integrados profissionalmente na engrenagem colonial, que necessitava de mão de obra especializada local.

Os germânicos, em geral, precisavam de funcionários locais instruídos na África Alemã do Sudoeste: os membros da ‘Sociedade da Terra’, sem receber autorização, tiveram empatia com seus ajudantes, inclusive com Cornelius, que esteve junto, diariamente, no trabalho de demarcação e de levantamento topográfico, enquanto tramava rebeliões.

Tanto na ficção histórica de *Morenga*, que tem aspectos da ‘meta-ficção historiográfica’ (Hutcheon), quanto na história documental, Cornelius Frederik foi o ingrato que traiu o governo alemão e levou seu povo à desgraça.

REFERÊNCIAS

- BALÍSTICA. Disponível em: <<https://is.gd/26wzgg>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- BETHANIEN (Namíbia). Disponível em: <https://is.gd/VWvQjI>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- CORNELIUS FREDERICKS. Disponível em: <<https://is.gd/cQb5bF>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- DEUTSCHE KOLONIALGESELLSCHAFT FÜR SÜDWESTAFRIKA. Disponível em: <<https://is.gd/zDbG7t>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- FREDERICKS, CORNELIUS! AMAN (BETHANY NAMA). Disponível em: <<https://is.gd/ztq1UL>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- GEORG HARTMANN. Disponível em: <<https://is.gd/E4SJDQ>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- HAITENGI, Emma. Einleitung. Trad. de Katja Lembke. In: LEMBKE, Katja (Org.). *Die Haifisch-insel. Das erste deutsche Konzentrationslager. Oppenheim am Rhein*: Nünnerich-Asmus Verlag & Media, 2023. p. 9-14.
- HUTCHEON, Linda. *Poéticas do pós-modernismo*: História, teoria, ficção. Trad. de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KOPP, Christian. *Cornelius Fredericks*. Disponível em: <www.berlin.de/kunst-und-kultur-mitte/geschichte/artikel.1267768.php>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: _____. *Sociedade e antropologia*. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-293.
- KLUSSMANN, Uwe. Wie stand Bismarck zu den Kolonien? In: SCHNURR, Eva-Maria; PATALONG, Frank (Org.). *“Deutschland, deine Kolonien“. Geschichte und Gegenwart einer verdrängten Zeit*. München: Pinguin Verlag; Hamburg: SPIEGEL Verlag Rudolf Augstein, 2024. p. 66 e 67.
- LÜDERITZLAND. Disponível em: <<https://is.gd/sgfoVB>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- O QUE É TOPOGRAFIA. <<https://is.gd/MpcMIL>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- TEODOLITO. Disponível em: <<https://is.gd/IXA2Ru>>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- TIMM, Uwe. *Erzählen und kein Ende. Versuche zu einer Ästhetik des Alltags*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1993.
- TIMM, Uwe. *Morenga*. 4. Aufl. München: Deutscher TaschenbuchVerlag, 2003.

LÚCIO ANEU SÊNECA E OS ESCRITOS DO EXÍLIO

Matheus Trevizam¹

Sarah Nilza Araújo da Silva Zinato²

INTRODUÇÃO

A literatura Clássica, tal como produzida em Roma Antiga, resultou em ampla gama de textos, distribuídos por muitos gêneros e em cobertura a temas os mais variados. Alguns dos gêneros mais privilegiados naquele contexto, então, correspondem à epopeia – cujos maiores expoentes foram Quinto Ênio (*Anais*, séc. II a.C.) e Virgílio (*Eneida*, séc. I a.C.); à historiografia – com destaque para Salústio Crispo (*Guerra de Catilina* e *Guerra de Jugurta*, séc. I a.C.) e Tito Lívio (*História de Roma*, séc. I a.C. – I d.C.), entre outros; à oratória – em que avulta Marco Túlio Cícero (séc. I a.C.), acima de todos; à lírica – tal como a praticaram Caio Valério Catulo (*Carmina*, séc. I a.C.) e Horácio (*Odes*, séc. I a.C.) etc.

Com respeito aos temas dessa literatura, propomos uma divisão, algo esquemática, segundo a qual alguns dizem respeito antes ao conjunto do povo romano e aos valores que cultivou por séculos; outros, afinando-se com experiências de caráter mais privado e pessoal, inserem-se no âmbito do indivíduo e dos anseios que o moldam. A épica, com a historiografia e a oratória, adapta-se melhor ao primeiro grupo temático, já que se apresenta como afirmação de valores coletivamente caros – *pietas* (“respeito ou amor à família, deuses e pátria”), *fortitudo* (“coragem”), *dignitas* (“prestígio social”) etc. A lírica – mas também a elegia e a epistolografia –, por sua vez, focaliza as vicissitudes da existência dos indivíduos, sob o aspecto de seus amores, amizades, desafetos, medos e expectativas.

Por outro lado, certos assuntos, como a *questão do exílio* em Roma Antiga, parecem desafiar quaisquer barreiras de gêneros literários ou de alcance temático. Com efeito, tendo-se instituído a prática de exilar cidadãos

¹ Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9371338613375993>

² Doutoranda em Estudos literários (Literaturas Clássicas e Medievais) (UFMG). CV: <https://lattes.cnpq.br/8496566406029834>.

romanos desde muito cedo na História desse povo,³ tratou-se também de um tópico assimilado pelos mais diferentes gêneros de sua literatura,⁴ bem como de algo associável quer à esfera coletiva e pública – com suas leis e a questão do poder –, quer ao sofrimento pessoal de indivíduos, fictícios ou “reais”, cujas perdas afetivas, de bens, de posição etc. encontraram ecos em textos ocupados de representar a privação do solo pátrio.

Na sequência deste ensaio, sem esquecer de que houve, sob a forma de mais de um gênero literário, vários casos distintos de exílio relatados na literatura latina,⁵ focalizaremos a abordagem do mesmo assunto em dois tipos de obras atribuídas ao intelectual e estadista Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.). Como explicaremos na sequência, o exílio assume relevância na produção filosófico-literária do autor não somente por repartir-se entre mais de uma obra, com diferentes “formatos”, de sua lavra, mas ainda devido a ter Sêneca experimentado “na própria pele” o tipo de punição a que nos referimos.

SÊNECA: VIDA E PENSAMENTO

Lúcio Aneu Sêneca nasceu em 4 a.C. (?) na cidade de Córdova, então pertencente à província romana da *Hispania*. Seu pai foi Marco Aneu Sêneca, também conhecido como Sêneca, o Velho, tendo sido renomado especialista em oratória e autor de vários livros contendo *controversiae* (exercícios retóricos escolares, de teor judiciário) e *suasoriae* (exercícios retóricos de teor deliberativo). A família pertencia à Ordem dos cavaleiros (ou “equestre”) em Roma, o que significava uma posição privilegiada e a possibilidade de ascender a uma carreira no Senado (GRIMAL, 1994, p. 387).

Ainda criança, Lúcio mudou-se com a família para a cidade de Roma, onde pôde receber excelente educação gramatical, retórica e filosófica.

³Silva, 2019, p. 72: “A política de sentenciamento ao exílio, entendido como banimento, não é uma inovação da Antiguidade Tardia. À época da República, o costume de impor sentenças de *aquae et ignis interdictio* (privação de água e fogo) significava a exclusão do indivíduo da comunidade, dos recursos necessários e básicos à vida (HILLNER, 2015, p. 195)”.

⁴Por vezes se define a figura do próprio Eneias, herói da *Encida* virgiliana, como uma espécie de *exsul* (“exilado”), depois que ele foi forçado a deixar a Troia natal, derrotada pelos gregos, e fugir ao Ocidente para fundar as bases de Roma.

⁵Vejam-se os casos da correspondência do exílio de Marco Túlio Cícero (58-57 a.C.) e das *Epístolas do Ponto*, do poeta Ovídio Nasão (8-17 ou 18 d.C.).

Após um período de contato com a filosofia pitagórica, Sêneca ligou-se ao mestre chamado Átalo, da Escola estoica, tendo em seguida passado alguns anos no Egito junto a parentes,⁶ a fim de curar-se de uma doença. Em seu retorno a Roma, no ano de 31 d.C., a mesma personagem inicia carreira política, tendo obtido as magistraturas da questura e do tribunato da plebe, entre 34-38 d.C., e se engajado no Senado.

Ainda nesta época, o filósofo Sêneca passou a elaborar pequenos tratados relativos a questões naturais e sua primeira *Consolação*: aquela a Márcia, dama romana privada do pai e do filho pela morte (39 d.C.). No outono de 41 d.C., Sêneca sofreu a pena da *relegatio*⁷ por conta de intrigas da corte, envolvendo o desafeto da imperatriz Messalina, esposa de Cláudio, contra ele próprio e Júlia Livila, irmã do falecido imperador Calígula (12-41 d.C.). Pouco antes, escrevera o tratado *Sobre a ira*, no qual recomendava a moderação deste afeto, ao modo estoico (GRIMAL, 1994, p. 388).

No exílio, compôs mais duas *Consolações*, de que adiante trataremos (uma à sua mãe, Hélvia, e outra a Políbio, liberto do imperador Cláudio). Após a morte de Messalina em 48 d.C., e com o posterior casamento do mesmo imperador com Agripina – mãe do futuro imperador Nero –, Sêneca tem a *relegatio* revogada e retorna a Roma (GRIMAL, 1994, p. 389). A seu tempo, torna-se protegido de Agripina e preceptor ou conselheiro de Nero (37-68 d.C.), estando este no comando do império a partir 54 d.C. São anos de bonança para o filósofo, propiciatórios da escrita de várias obras de teor moral ou satírico (*Sobre a tranquilidade da alma*, *Apocoloquintose do Divino Cláudio*,⁸ *Sobre a clemência*, *Sobre a constância do sábio*, *Sobre a vida feliz*).

Com o despontar da tirania de Nero – que faz executar sua mãe em 59 d.C. –, Sêneca se afasta pouco a pouca da corte imperial; são obras desta época *Sobre os benefícios* e *Sobre o ócio*. Ainda mais recluso e imerso nos estudos, ele redigiu seu tratado das *Questões Naturais* à maneira estoica, o

⁶O tio de Sêneca, Galério, foi prefeito do Egito durante o reinado do imperador Tibério (42 a.C. – 37 d.C.).

⁷A *relegatio* era uma forma mais “leve” de exílio ou banimento, em que os bens do condenado não eram totalmente tocados nem havia perda da cidadania; diferenciava-se assim da forma “severa” dessa pena, a *deportatio*.

⁸Nessa obra, tem-se uma sátira menipeia (mistura burlesca de verso e prosa) que satiriza a morte e a chegada ao além-túmulo do falecido imperador Cláudio. Ver Cardoso (2003, p. 97): “Sêneca constrói a figura de um Cláudio abobalhado, surdo, ridículo e maldoso, que assiste ao próprio enterro e custa a perceber que está morto”.

opúsculo chamado *Sobre a Providência* e as *Cartas a Lucílio* (62-64 d.C.), para instrução de um amigo homônimo no sistema da Escola do Pórtico. No ano de 65 d.C., o filósofo foi acusado de tomar parte na conspiração de Pisão, em que o assassinato de Nero foi planejado, do que resultou sua condenação sumária à morte por meio do suicídio (GIORDANI, 1968, p. 65).

Além de obras hoje perdidas (*Livros de filosofia moral*, *Sobre a superstição* etc.), Sêneca ainda compôs um conjunto de nove ou dez tragédias: *Hércules furioso*, *As troianas*, *As fenícias*, *Medeia*, *Fedra*, *Édipo*, *Agamêmnon*, *Tiestes*, *Hércules no Eta*, *Otávia*.⁹ Nelas, soube imprimir sua marca pessoal à tradição da tragédia ática grega, por exemplo adicionando-lhes a marca da retórica e os princípios caros ao Estoicismo, que já desenvolvera em outras obras (a noção da Providência divina, o apreço à razão e o desmerecimento dos impulsos passionais, a ênfase na ação virtuosa e no poder de escolha do homem, diante de seu destino).

O EXÍLIO

Após o assassinato de Calígula em 41 d.C., foi empossado como imperador seu irresoluto tio, Cláudio, o qual tinha como esposa Valéria Messalina. Caracterizando-se por ser um indivíduo de caráter frágil e manipulável, Cláudio esteve muitas vezes à mercê dos caprichos de seus protegidos e mulheres.¹⁰ Como explica Costa Júnior,

Messalina articulou a queda de Júlia Livilla, sobrinha do imperador, por dois motivos: primeiramente por Júlia não lhe prestar os devidos *honores*, tão necessários à imagem pública da imperatriz e, em segundo lugar, por considerá-la uma rival em potencial. Dentre as acusações lançadas contra Júlia, Dio destaca a de adultério, o que acabou por implicar também a Sêneca (Dio *Hist.* 60. 8). Suetônio, por sua vez, na biografia de Cláudio, nada diz a respeito do exílio do filósofo. A partir de Dio Cássio, não é possível inferir se a relação de Sêneca com Livilla foi real ou, como

⁹Essa tragédia, que narra a queda em desgraça, banimento e morte de Cláudia Otávia, esposa de Nero preterida em favor de Popeia Sabina, é de autoria duvidosa segundo alguns (GRIMAL, 1994, p. 391).

¹⁰Suetônio, *Vita Claudii* 29: *His, ut dixi, uxorisque addictus, non principem, sed ministrum egit [...]* – “Entregue, como disse, a esses [aos libertos da corte] e às esposas, não como príncipe, mas como escravo se portou” (tradução nossa).

Cássio deixa implícito, apenas uma manobra de Messalina. Pela natureza da acusação, parece correto afirmar que o filósofo acabou sofrendo as penalidades previstas na *Lex Iulia de Adulteriis Coercendis*, estabelecida por Augusto em 18 a.C. e que integrava o corpus de leis julianas. (COSTA JÚNIOR, 2016, p. 5)

Então, implicado nesta acusação da imperatriz reinante, Sêneca necessitou comparecer diante do Senado para explicar-se, tendo devido livrar-se da pena de morte apenas à intervenção de Cláudio (COSTA JÚNIOR, 2016, p. 5-6). Enviado ao exílio, na então inóspita ilha de Córsega, o filósofo passou na localidade o longo período de oito anos, entre 41 e 49 d.C. Apesar das agruras enfrentadas neste momento – como a exposição de sua imagem à opinião pública, o afastamento da família, a dificuldade de comunicar-se com os amigos que tinham permanecido em Roma –, tudo indica que o filósofo teria tentado reagir estoicamente e não se entregar à dor.

Uma prova da adoção de semelhante tipo de postura está em que, além das palavras de conforto que dirigiu com firmeza a outros (como a Hélvia e a Políbio) enquanto banido da Cidade, uma parte importante de sua produção literária é atribuída à época da *relegatio* na Córsega. Tal é o caso, além das *Consolações* a essas personagens, talvez do *corpus* referente às tragédias (GRIMAL, 1994, p. 391). Desta maneira, essa importante personagem da vida e intelectualidade romanas do período imperial deu curso a um princípio basilar das filosofias antigas: ou seja, à ideia de a verdadeira experiência filosófica não ser mera teoria, mas antes a adesão efetiva a um modo de vida coerente consigo mesmo (e com as palavras dos sábios).¹¹

AS OBRAS NO PERÍODO DE EXÍLIO

Enquanto exilado por Cláudio, Sêneca continuou, como dissemos, sua produção literária, tendo escrito parte significativa da própria obra. Além de tratados, possivelmente de tragédias como *Agamêmnon*, *Fedra* e *Édipo* (MARSHALL, 2014, p. 37), e de obras cuja datação não é precisa, mas que são atribuídas a essa fase, como os *Diálogos* (SMITH, 2014, p.

¹¹ Hadot, 1999, p. 189: “Zenão definia desta maneira a escolha de vida estoica: ‘Viver de maneira coerente, isto é, segundo uma regra de vida una e harmoniosa, pois aqueles que vivem na incoerência são infelizes’”.

115), destacam-se, principalmente, duas de suas *Consolações*: a *Consolação a Hélvia* e a *Consolação a Políbio*, que não só abordam diretamente o tema do exílio como apresentam teor filosófico e intenções políticas relacionadas ao período.

A primeira das duas obras consolatórias mencionadas, *Consolação a Hélvia*, é uma das obras mais representativas no que diz respeito à temática, situando seu *terminus post quem* definitivamente em 41 d.C. e o *terminus ante quem* em 49 d.C. A *Consolação*, de abordagem estoica e composição ordenada, foi endereçada à mãe como forma de consolo pela ausência do autor, decorrente da condenação à *relegatio* e ao afastamento de Roma. Nesse sentido, a carta deixa antever os posicionamentos de Sêneca: como filho, tecendo longos elogios à mãe, à sua força e à sua história; como intelectual, servindo-se da técnica e da retórica para alcançar seus objetivos; e como personalidade política exilada. Ademais, pode ser considerada fonte de algumas informações do contexto familiar do filósofo, ao documentar a existência de membros da família pelos quais a matriarca chorou e os que subsistiram para consolá-la, sobre quem há poucos dados.¹²

Essa carta consolatória traz à tona os impactos emocionais desse período na vida de Sêneca e de sua mãe, com reflexões que se pautam principalmente à luz do Estoicismo, filosofia predominante na vida do autor romano. Embora mencione desconhecer na tradição uma obra em que o consolador fosse a principal causa da tristeza do consolado (I, 2), a carta é significativamente similar a consolações anteriores, no que diz respeito à sua estrutura (conteúdo filosófico, léxico familiar, pessoalidade, tom magistral, uso de metáforas, encômios e vitupérios, por exemplo), o que demonstra o rigor técnico com que Sêneca trata até os assuntos pessoais.

Como estoico, Sêneca tem a intenção de convencer sua mãe a suprimir o sofrimento, à *apatheia*¹³ (SAUER, 2014a, p. 172), demonstrando toda a sua confiança na força de alguém que já experimentou muitos reveses da Fortuna (II, 4-5) e recordando que há limite estabelecido para

¹² Encontrar fatos que representariam sua vida pessoal é uma tarefa difícil, visto que o autor é reservado quanto aos assuntos privados, sendo elencadas em suas obras poucas referências de sua carreira ou mesmo detalhes domésticos, como sua esposa e filhos. Muito do que se conhece de Sêneca é encontrado em Tácito, Plínio e outros escritores (GRIFFIN, 2003, p. 2). Nesta *Consolação*, entretanto, são mencionados dois netos de Hélvia, Novatila e Marco (SÊNECA, *Consolação a Hélvia* XVIII, 4-7).

¹³ Em sua carta 9 das *Cartas a Lucílio*, Sêneca faz atentar para esse conceito, evidenciando que se refere a alguém capaz de repelir a dor. Nesse sentido, para Sêneca e para o Estoicismo, o sábio deve dominar completamente a dor.

o luto feminino (XVI, 1). Para consolar a destinatária, busca enfatizar que o que passa não se configura para ele um peso e é enfático ao dizer que não está infeliz (IV, 2).

Mas a importância da obra para esse período e para a temática vai além: Sêneca discorre longamente sobre o tema do exílio, iniciando uma extensa exposição com a colocação: “vejamos o que é o exílio” (VI,1).¹⁴ Para o autor, a maior parte das pessoas está distante da terra natal, demonstrando considerar natural a mudança de sede e complementando seu argumento com uma longa lista de situações e povos que obtiveram o mesmo destino. O filósofo expõe sua visão sobre a sentença recebida e determina que ela não pode torná-lo infeliz sob nenhuma circunstância (IV, 2), definindo-a como uma simples mudança de lugar (VI, 1), como ocorre corriqueiramente com vários cidadãos do Império, e conclui: “nenhum exílio pode chegar aos confins do mundo” (VIII, 5).¹⁵

Filosoficamente, a obra é rica em preceitos estoicos e invoca a indiferença às situações externas e aos luxos terrenos, preconizando a importância superior da virtude para o desenvolvimento interno humano. Neste campo, é possível observar uma dupla função: ao reafirmar esses princípios, busca trazer alívio à própria mãe e a si mesmo, reforçando as prescrições filosóficas que trarão a si algum conforto.

Diferente é a *Consolação a Políbio*, também datada do período de desterro de Sêneca e dirigida ao influente liberto de Cláudio, responsável pelas petições na corte. Com o propósito aparente de consolar o subordinado do imperador em função da perda de seu diligente irmão mais novo, a carta segue novamente o rigor técnico da forma e se vale da retórica para alcançar seu objetivo que, no entanto, sob cautelosa análise, revela-se ambíguo.

Diferente da *apatheia* rigorosa presente na carta à sua mãe, aqui a *metriopatheia*¹⁶ parece ter sido o caminho escolhido para o consolo, sugerindo mais o controle das emoções que sua supressão (SAUER, 2014b, p. 168). Carvalho da Silva destaca que:

¹⁴ Sêneca, *Consolação a Hélvia* VI,1: *uideamus quid sit exilium* (tradução nossa).

¹⁵ Sêneca, *Consolação a Hélvia* VIII, 5: *nullum inueniri exilium intra mundum potest* (tradução nossa).

¹⁶ A *metriopatheia*, um passo para a *apatheia*, consiste na moderação das paixões e está relacionada à escola peripatética. Sêneca menciona em seu tratado *Sobre a ira* I, 9, 2 o posicionamento de Aristóteles em moderar as paixões, refutando que isso se aplique à ira. Aqui, parece retomar a ideia de que a moderação pode ser útil no caso da saúde. Nas *Cartas a Lucílio* 63 e 99, essa ideia é corroborada ao mencionar a natureza do luto.

A Consolação a minha mãe Hélvia (*Ad Helviam matrem de Consolatione*) constrói uma imagem pública de sua família, como sendo preocupada e amorosa, e a imagem de si mesmo como um filósofo sereno e superior ao triunfo dos seus inimigos. A Consolação a Políbio (*Ad Polybium de Consolatione*) vai mais longe. Nela, o ainda exilado Sêneca consola o ministro de Cláudio que perdera um irmão mais novo e, ao mesmo tempo, suplica pela clemência do imperador e pede seu retorno a Roma. (CARVALHO DA SILVA, 2011, p. 142)

Ao examinar o conteúdo da *Consolação a Políbio*, as constantes referências ao imperador, responsável pela sentença de exílio, e os insistentes elogios e ele dirigidos evidenciam-se e acabam por colocar o consolo em segundo plano, aproximando a obra de um panegírico a Cláudio:

Governando ele as terras e mostrando quanto melhor por benefícios que por armas o poder é conservado, comandando ele os assuntos humanos, não há risco de que sintas teres perdido algo: nisso apenas há bastante segurança e bastante consolo para ti. Ergue-te e, quantas vezes brotarem lágrimas de teus olhos, tantas os dirige para César: estarão secos pela visão do maior e mais ilustre deus; e o brilho dele, de modo que nada mais possam olhar, vai atingi-los e detê-los fixos sobre si próprio.¹⁷ (SÊNECA, *Consolação a Políbio* XII, 3)

Dessa forma, esta *Consolação* se torna referência do período de exílio ao demonstrar o desejo de Sêneca de retornar à vida política e seu anseio pela revogação da sentença, utilizando-se de uma das suas principais ferramentas para alcançar seu objetivo: a literatura.

O EXÍLIO NAS CARTAS A LUCÍLIO

O período de exílio propriamente foi prolífico para a produção literária de Sêneca, como visto, e um momento em que a temática apareceu com ênfase, tanto de maneira direta quanto indireta e em especial nas *Consolações* analisadas. Já nas *Cartas a Lucílio*, um conjunto de cartas

¹⁷ Sêneca, *Consolação a Políbio* XII, 3: *Illo moderante terras et ostendente quanto melius beneficiis imperium custodiatur quam armis, illo rebus humanis praesidente non est periculum, ne quid perdidisse te sentias; in hoc uno tibi satis praesidi, solaci est. Attolle te et, quotiens lacrimae suboriuntur oculis tuis, totiens illos in Caesarem derige: siccabuntur maximi et clarissimi conspectu numinis; fulgor eius illos, ut nihil aliud possint aspicere, praestringet et in se haerentes detinebit* (tradução de Matheus Trevizam e Ana Araújo Grossi Ribeiro).

datadas do final da vida do autor,¹⁸ o tema é tratado de forma mais filosófica e reflexiva, como resultado do afastamento do contexto e da análise ponderada principalmente sob a luz do Estoicismo.

Várias são as cartas que mencionam diretamente o exílio.¹⁹ Em especial, Sêneca, neste momento da vida, já distante das intenções políticas ou de consolo, busca evidenciar que o exílio não é um bem nem um mal, mas uma circunstância a ser enfrentada com coragem (*Ep.* 66, 36), um limite para a manifestação da virtude (*Ep.* 74, 28) como um espaço de meditação (*Ep.* 91, 8), e uma condição que os estoicos consideraram pertencer ao campo do “indiferente”:

Entendo por “indiferentes”, isto é, nem boas nem más, coisas como a doença, a dor, a pobreza, o exílio, a morte. Nada disto, por si mesmo, pode ocasionar a glória, mas sem isto também nada o faz. Objeto de louvor não é a pobreza, mas sim o homem que se não deixa vencer nem abater pela pobreza; objeto de louvor não é o exílio, mas sim quem parte para o exílio com mais serenidade no rosto do que se exilasse alguém [...].²⁰ (SÊNECA, *Ep.* 82, 11)

Na carta 24, o autor discorre sobre a ideia de que o exílio – assim como a pobreza, a doença e a própria morte – seria um teste necessário para o aprimoramento moral do indivíduo, a ser superado pelo simples pensamento de que o afastado nascera no lugar em que se encontra, e não no local do qual precisou se afastar (*Ep.* 24, 15-17). Já na carta 104, destaca, sob exemplo de Catão, o Jovem, senador romano e filósofo,²¹ que tanto o desterro quanto a morte podem ser desprezados (*Ep.* 104, 33).

Assim, com o espaçamento temporal da ocorrência dos fatos, já afastado de tal situação complexa e limitante, o tema do exílio passa a ser mais motivo de reflexão filosófica do que um determinante das intenções e preocupações na retaguarda da escrita senequiana.

¹⁸ As cartas foram escritas no período final da sua vida, provavelmente após seu afastamento da vida pública, em 62 d.C. (SETAIOLI, 2014, p. 191).

¹⁹ Ver Sêneca, *Cartas a Lucílio* 9; 24; 66; 74; 76; 78; 81; 82; 85; 86; 91; 95; 98; 104.

²⁰ Sêneca, *Cartas a Lucílio* 82, 11: *Tamquam indifferentia esse dico (id est nec bona nec mala) morbum, dolorem, paupertatem, exilium, mortem. [11] Nihil horum per se gloriosum est, nihil tamen sine his. Laudatur enim non paupertas, sed ille quem paupertas non summittit nec incuruat; laudatur non exilium, sed ille [Rutilius] qui fortiore vultu in exilium it quam misisset [...]* – (tradução de Segurado e Campos).

²¹ Mencionado em outras cartas, como a *Ep.* 24 e *Ep.* 82. Catão, o Jovem, foi considerado por Sêneca como um exemplo de sabedoria e nobreza (SÊNECA, 2004, p. 41).

CONCLUSÃO

Analisando a temática do exílio na literatura de Sêneca, fica evidente o impacto do afastamento, vivenciado por ele, em seus escritos. Desterado de Roma por motivos políticos, a *relegatio* sai do cenário puramente filosófico e, entre 41 d.C. e 49 d.C., passa a permear e moldar as obras com força de realidade. Desse período, duas *Consolações* se destacam no que diz respeito à sua condição política: a primeira delas, a *Consolação a Hélvia*, dirigida à sua mãe como forma de consolá-la por sua ausência, é a que mais significativamente aborda a temática. A escrita ordenada, o uso da retórica em favor do consolo e mesmo suas reflexões fazem referência ao desejo duplo: o de trazer alento a Hélvia, e o de reforçar suas convicções estoicas exigidas diante da realidade que se apresenta.

Outra obra de elevada importância para a para a temática e para o período, conforme vimos, é a *Consolação a Políbio*. Tendo como objetivo primário e mais evidente o consolo de um liberto pela perda de seu irmão, a carta, elaborada durante o exílio de Sêneca, acoberta uma dupla intenção que se esclarece ao longo da leitura: a aproximação de uma figura política importante e influente na época, com encômios dirigidos a ele, a seu irmão e principalmente ao imperador Cláudio tornam visíveis as veladas intenções políticas de seu autor. Sêneca, desejoso de reverter a condenação que o afasta de Roma e do panorama político, elogia insistentemente o governante e suas ações, bem como sua postura, decisões e até mesmo inteligência, opiniões que são desmanteladas anos mais tarde pela obra *Apocoloquintose do Divino Cláudio*.²²

Por fim, passado o período de exílio, o tema muda de panorama e passa a ser abordado de forma mais ampla, reflexiva e mais puramente filosófica. Nas *Cartas a Lucílio*, Sêneca menciona o exílio múltiplas vezes, mas não mais com anseios de liberdade. Nesse conjunto de cartas, a expatriação é tratada como um teste para a consolidação da sabedoria, um futuro provável a qualquer um e que deve ser encarado de maneira corajosa, tratando-se como um elemento do campo do “indiferente”. É

²² A extensa lisonja será confrontada em sua obra *Apocoloquintose do Divino Cláudio*, em que zomba do imperador e demonstra seus reais pensamentos quanto à sua atuação no poder. Entre as interpretações consideradas para o título, há a referência à transformação de Cláudio em uma abóbora por sua tolice (RONCALI, 2014, p. 678). O título da obra ainda toca, jocosamente, na ideia antiga da “Apoteose” (“transformação em deus”) dos imperadores, depois de sua morte.

possível observar o impacto do distanciamento dessa conjuntura na própria abordagem do tema, também mais distante e com menos elementos emocionais, tais como presentes nas cartas anteriores.

Assim, fica claro que o exílio foi uma circunstância importante na vida e obra de Sêneca, refletida em seus escritos não só de maneira direta e clara, a exemplo das *Consolações* do período, mas ainda filosófica e contemplativa, segundo vemos nas cartas posteriores.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Zélia de Almeida. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARVALHO DA SILVA, Paulo José. Males da alma, males do corpo social: a finalidade política na consolatória luso-brasileira. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 21, p. 136-146, 2011.
- COSTA JÚNIOR, Cesar Luiz Jerce da. Sêneca na Córsega: alguns apontamentos acerca do exílio na *Consolatio ad Heluiam*. In: XV Encontro Regional de História da ANPUH/PR, 2016, Curitiba. *Anais Eletrônicos*, 2016, p. 1-13.
- GIORDANI, Mário Curtis. *História de Roma*. Petrópolis: Vozes, 1968.
- GRIFFIN, Miriam. *Seneca: A philosopher in politics*. Oxford: Clarendon Press, 2003.
- GRIMAL, Pierre. *La littérature latine*. Paris: Fayard, 1994.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.
- HILLNER, Julia. *Prison, punishment and penance in Late Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- MARSHALL, C. W. The works of Seneca the Younger and their dates. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014, p. 33-44.
- RONCALI, Renata. *Apocolocyntosis*. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014, p. 673-686.
- SAUER, Jochen. *Consolatio ad Helviam*. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014a, p. 171-173.
- _____. *Consolatio ad Polybium*. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014b, p. 167-169.
- SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. 2a. ed. Tradução de Segurado e Campos. Lisboa: Gulbenkian, 2004.
- _____. *Cartas consolatórias*. Tradução de Cleonice F. M. van Raij. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *Consolação a Políbio*. Tradução de Matheus Trevizam e Ana Araújo Grossi Ribeiro. Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2007.

SETAIOLI, Aldo. *Epistulae Morales*. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014, p. 191-200.

SILVA, Érica Cristhyane Morais da. As leis sobre o exílio no Código Teodosiano. *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*, Vitória, n. 14, p. 70-86, 2019.

SMITH, Ronald Scott. *De Providentia*. In: HEIL, Andreas; DAMSCHEN, Gregor (ed.). *Brill's Companion to Seneca: philosopher and dramatist*. Leiden: Brill, 2014, p. 115-119.

SUÉTONE. *Vies des douze Césars: Claude – Néron*. Texte établi et traduit par Henri Ailloud. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

DO TRADICIONAL AO POP: A INTENSIFICAÇÃO DA CULTURA DE MASSA NO SERTANEJO

Aline Kelen Rodrigues da Silva¹

Carlos Fernandes Alves²

Marília Silva Vieira Pereira³

INTRODUÇÃO

A vasta diversificação social, histórica e cultural no Brasil foi berço para o surgimento de inúmeras variedades linguísticas presentes no território brasileiro. Dentre eles, destacamos o dialeto caipira. De acordo com Amaral (1982), esse dialeto nasceu no interior de São Paulo e de alguns lugares de Minas Gerais, sendo essa cultura uma mescla de tradições mestiças e linguísticas, principalmente portuguesas, indígenas e africanas. O dialeto caipira é “lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas que enriquece a expressão das emoções na pronúncia portuguesa” (Amaral, 1982, p. 9), é uma cultura que detém uma linguagem própria e bastante marcante.

“A língua caipira não é uma deformação do português, mas uma variante legítima, com suas próprias regras e peculiaridades” (Amaral, 1982, p. 25), nenhuma variação da língua deve ser excluída devido às suas características, pois esta representa um povo. Sendo assim, o dialeto caipira destaca a riqueza e a singularidade de uma identidade social.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar a evolução da música sertaneja no Brasil, com foco na transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário, sob a perspectiva das transformações linguísticas, culturais e estilísticas. Tal análise se justifica pela relevância do sertanejo como expressão cultural que reflete as mudanças sociais, econômicas e midiáticas do país. Tornando-se um campo fértil para uma investigação sobre cultura popular e cultura de massa, conceitos abordados

¹ Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). Bolsista CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9534759601656929>

² Mestrando em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG). Professor (Seduc - GO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1530439974283776>

³ Doutora em Letras (USP). Docente (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2253650419657216>

por Eco (1979). Compreender essas transformações não apenas elucida o impacto da industrialização cultural na música, como aponta Coelho (1980) em seus estudos, mas também permite discutir os desafios de equilibrar a expansão comercial com a preservação da autenticidade cultural.

Este estudo é de suma importância devido à centralidade da música sertaneja como símbolo da identidade brasileira, especialmente no que tange à relação entre o rural e o urbano. Além disso, ele contribui para a compreensão de como os processos de globalização e a lógica da indústria cultural influenciam as formas de expressão artística, moldando a linguagem e os significados sociais associados ao gênero musical.

O trabalho explora conceitos teóricos fundamentais que embasam a análise, utilizando referenciais que ajudam a compreender as transformações do sertanejo frente à cultura de massa. A metodologia empregada, com base em uma abordagem qualitativa-interpretativa, possibilita uma análise aprofundada das diferenças estilísticas e linguísticas entre as vertentes musicais, por meio dos estudos de Eckert (2005), permitindo identificar as marcas do impacto da industrialização cultural. Desse modo, apresenta reflexões e interpretações de como essas mudanças ressignificam o sertanejo enquanto expressão cultural e musical no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

A transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário é um exemplo emblemático da intensificação do conceito de cultura de massa, conforme analisado por Eco (1979), em seus estudos sobre níveis de cultura e a industrialização cultural. Enquanto o sertanejo raiz surgiu como uma expressão autêntica das vivências rurais e da oralidade popular, muitas vezes centrando-se em narrativas poéticas sobre a terra, o amor e a vida no campo, o sertanejo universitário marca uma transformação que o posiciona como um produto formatado para consumo em larga escala, inserido na lógica da indústria cultural.

Por meio de Antunes (2012), entendemos melhor a diferenciação entre os dois tipos de sertanejo representados nas vertentes musicais raiz e universitária. O sertanejo raiz, também conhecido como sertanejo tradicional ou música caipira, tem uma forte ligação com a vida rural, surgiu no início do século XX. Exibe a simplicidade da vida no campo,

do trabalhador rural, da natureza e das tradições sertanejas do interior brasileiro. Suas melodias sempre são puxadas por meio de violas, acordeões e sanfonas. Socialmente, essa vertente se tornou importante, principalmente durante o êxodo rural em 1950 e 1960, como uma forma de manter viva a identidade rural nesse processo de urbanização, edificando tradições do interior sertanejo.

Já o sertanejo universitário, conhecido também como sertanejo moderno, emergiu no início dos anos 2000, em um cenário totalmente modernizado, ganhando força nas universidades e nas grandes cidades. Diferente do sertanejo raiz, essa vertente aborda em suas letras temas como relacionamentos, festas, vida urbana e a saudade do mato. Há, aparentemente, uma mescla de estilos musicais, tendo uma pegada mais do pop, rock e eletrônica em suas melodias. Em suas letras percebemos as transformações sociais e culturais contemporâneas da sociedade brasileira, tendo como foco a modernização e a urbanização, de maneira a mostrar a mudança econômica e o poder aquisitivo do sertanejo atualmente, devido à expansão do agronegócio.

Além disso, a mudança estilística e linguística entre as duas vertentes musicais mostra o impacto da cultura industrial na música sertaneja. Eco (1979, p. 54), diz:

A intervenção crítica pode, antes de mais nada, levar à correção da convicção implícita de que cultura de massa seja a produção de cibo cultural para as massas (entendidas como categoria de subcidadãos), realizada por uma elite de produtores. Pode reprôpor o tema de uma cultura de massa como “cultura exercida ao nível de todos os cidadãos”. Embora isso não signifique que cultura de massa seja cultura produzida pelas massas; não há forma de criação “coletiva” que não seja medida por personalidades mais dotadas, feitas intérpretes de uma sensibilidade da comunidade onde vivem.

Vemos então que a cultura de massa é caracterizada pela produção em série de bens culturais que atendem às demandas de um grande público, sacrificando, em muitos casos, a profundidade e a autenticidade a favor da acessibilidade e da lucratividade. O sertanejo universitário exemplifica essa dinâmica: suas letras, muitas vezes simplificadas e repetitivas, priorizam temas que apelam ao entretenimento imediato, como festas, relacionamen-

tos casuais e o poder do agronegócio. Isso contrasta com a complexidade emocional e a riqueza temática do sertanejo raiz, que frequentemente reflete conflitos existenciais e valores tradicionais.

Devemos levar em consideração de que o sertanejo passou por várias fases e, assim como a sociedade, também passou por mudanças, essas são refletidas no estilo, no comportamento e na forma de se expressar linguisticamente em suas composições musicais. Faria (2023, p. 523), aponta que:

Da mesma forma que o sertanejo universitário retoma até certo ponto a estética do sertanejo de raiz, ele não nega a vertente romântica ou modernizada do estilo. Nesse sentido, em um mesmo período é possível encontrar nas canções sertanejas elementos que remetem a diferentes estéticas não apenas dentro do estilo, o que revela a complexidade que muito se afasta de uma suposta possibilidade de pureza.

No contexto do sertanejo universitário, a música deixa de ser um testemunho cultural e se transforma em uma mercadoria cultural. Essa mercantilização é possibilitada pela padronização de ritmos e letras que facilitam o consumo rápido e a memorização, esses são elementos centrais na lógica da cultura de massa descrita por Eco (1979). A reprodução em série não apenas uniformiza a música, mas também reduz o espaço para inovações criativas e narrativas mais complexas, como eram reproduzidas no sertanejo raiz.

Lions (1987) em seus estudos sobre Linguagem e Cultura, nos mostra que “a linguagem é tanto fenômeno biológico quanto cultural” (Lyons, 1987, p. 17). A música, como forma de linguagem, é simultaneamente um fenômeno biológico e cultural, expressando crenças, valores, hábitos e a identidade coletiva de um povo. Nesse sentido, o sertanejo, em suas vertentes, pode ser visto como uma linguagem que traduz e comunica aspectos fundamentais de um povo da cultura brasileira.

A partir da perspectiva de Lyons (1987), podemos considerar que a linguagem musical também evidencia o vínculo entre a língua e cultura, no presente estudo, percebemos essa relação quando comparamos o sertanejo raiz e o universitário. A musicalidade, o ritmo e a poesia, intrínsecos à natureza humana, encontram no sertanejo raiz um canal para se conectar com experiências universais, como o amor, a perda e a saudade, enquanto permanecem ancorados em uma realidade cultural específica. A transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário demonstra uma mudança de relação entre os

produtores e os consumidores culturais. A música, antes ancorada em uma experiência mais local, passa a ser mediada por uma elite de produtores que interpreta e molda as demandas culturais para um público massivo.

Desse modo, voltando a Eco (1979), percebe-se que essa transição acentua a perda de especificidade cultural nas duas gerações da música sertaneja. O sertanejo universitário frequentemente adota uma linguagem genérica e globalizada, conectando-se menos com o local e mais com o apelo universal de entretenimento. Essa banalização das letras é um reflexo direto da cultura industrial, que transforma a música em um produto para ser consumido de forma rápida e descartável, priorizando *hits* virais em detrimento de narrativas atemporais.

A produção em série da indústria cultural pode comprometer a riqueza e a diversidade da cultura popular na música sertaneja. Coelho (1980, p. 12), apresenta esse ponto de consequência dessa banalização da indústria cultural,

a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se à sua disposição.

Essa crítica é aplicável à transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário. Enquanto o sertanejo raiz dialogava com a vivência do público, contando histórias ricas em emoção e contexto cultural, o sertanejo universitário representa uma forma de cultura simplificada, adaptada para um mercado de massas. A linguagem, os temas e os ritmos são ajustados para alcançar o maior número possível de ouvintes, muitas vezes às custas da autenticidade cultural e do potencial reflexivo da música popular.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo utilizou como base o conceito de análise qualitativa-interpretativa, descrito por Denzin e Lincoln (2006, p. 16) como um meio de investigação que retoma “literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificadas como pesquisa qualitativa, tais [...] os métodos visuais e a análise interpretativa.” Neste

contexto, a pesquisa focou em um *corpus* de músicas de dois subgêneros do sertanejo – o sertanejo raiz e o sertanejo universitário –, com o objetivo de analisar as diferenças linguísticas e culturais entre esses estilos, evidenciando como cada um se relaciona com o meio rural e a indústria cultural.

O material utilizado incluiu uma seleção de músicas representativas de ambos os subgêneros, obtidas em plataformas como *Spotify*, *YouTube* e *Google*. Para cada subgênero, foram escolhidas duas canções com temas semelhantes, permitindo a análise de expressões linguísticas parecidas e possibilitando a identificação de variações entre as gerações do sertanejo.

A metodologia seguiu duas etapas principais. Primeiramente, as músicas foram coletadas nas plataformas digitais, com atenção ao alinhamento temático. Em seguida, realizou-se a análise qualitativa das letras, com foco nas mudanças linguísticas associadas às transformações culturais. Esse processo buscou evidenciar quais características do sertanejo raiz ainda remetem fortemente ao universo rural e quais aspectos do sertanejo universitário indicam uma maior aproximação com a cultura de massa e com os padrões da indústria cultural.

Do ponto de vista linguístico, o estudo avaliou aspectos como o uso lexical e o registro das expressões nas letras, investigando como o sertanejo raiz reflete a oralidade e o vínculo com o meio rural, enquanto o sertanejo universitário se mostra influenciado por padrões urbanos e globalizados. Além disso, buscou-se compreender os significados culturais e sociais das letras, considerando o contexto de mudança entre uma representação mais tradicional da cultura sertaneja e uma mais comercial e midiática.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Perante a análise das músicas sertanejas é possível observar diferenças significativas nas formas como essas obras refletem elementos das culturas popular e de massa. Essas distinções permitem compreender as mudanças na abordagem temática e linguística entre o sertanejo raiz e o universitário. Para embasar essa análise, utilizaremos os conceitos de cultura popular e cultura de massa de Eco (1979), que elucidam a relação entre a arte e a sociedade, e os fundamentos de Coelho (1980), que abordam o impacto da indústria cultural na transformação de manifestações artísticas em produtos comerciais. A partir desse referencial, examinaremos como essas

músicas exploram as variações linguísticas e as diferentes representações culturais subjacentes a cada vertente do sertanejo.

A seguir, apresentamos duas amostras de letras musicais. Cada amostra contém comparações culturais e linguísticas entre o sertanejo raiz e universitário:

Amostra 1: Letras das canções raiz e universitárias

CANARINHO PRISIONEIRO Chico Rey e Paraná Sou aquele canarinho Que cantou em seu terreiro Em frente sua janela Eu cantava o dia inteiro Depois fui pra uma gaiola E me fizeram prisioneiro Me levaram pra cidade Me trocaram por dinheiro No porão daquele prédio Era onde eu morava Me insultavam pra cantar Mas de tristeza eu não cantava Naquele viver de preso Muitas vezes imaginava Se eu arrombasse essa gaiola Pro meu sertão eu voltava Um dia de tardezinha Veio a filha do patrão Me viu naquela tristeza E comoveu seu coração Abriu a porta da grade Me tirando da prisão Vá-se embora, canarinho Vá cantar no seu sertão Hoje estou aqui de volta Desde as altas madrugadas Anunciando o entardecer E o romper da alvorada Sobrevoando a floresta E alegrando a minha amada	VOA BEIJA-FLOR Jorge e Mateus Você não sabe o que é amor, nem tampouco paixão Se soubesse de verdade, não maltratava meu coração Parece beija-flor que vai de boca em boca por aí E suga todo meu amor e quando enoja põe um fim Agora não tô mais disposto a te dar meu mel Procure logo um novo alguém pra te levar pro céu Você seguiu outros caminhos e eu fiquei chorando aqui Com sua vida de aventuras você vai seguir! Voa beija-flor, vai dar seu calor pra quem não te conhece Sai da minha vida, busque um outro amor, você não [me merece] Voa beija-flor, você não vai mais sugar do meu amor Vai sentir o amargo de outras bocas, lembrando meu sabor Você não sabe o que é amor, nem tampouco paixão Se soubesse de verdade, não maltratava meu coração Parece beija-flor que vai de boca em boca por aí E suga todo meu amor e quando enoja põe um fim Agora não tô mais disposto a te dar meu mel Procure logo um novo alguém pra te levar pro céu Você seguiu outros caminhos e eu fiquei chorando aqui Com sua vida de aventuras você vai seguir! Voa, beija-flor, vai dar seu calor pra quem não te conhece Sai da minha vida, busque um outro amor, você não [me merece]
--	---

Fonte: Plataforma vagalume (2025).

O quadro abaixo sintetiza como as duas músicas apresentam características linguísticas e estilísticas que refletem as diferenças entre o sertanejo raiz e o sertanejo universitário, destacando a influência da cultura popular e da cultura de massa.

Quadro 1: Análise linguística entre as canções

Aspecto	Canarinho Prisioneiro	Voa, Beija-Flor
Vocabulário	Regionalista, com termos como “terreiro”, “sertão”, “gaiola”.	Urbano e genérico, com palavras como “amor”, “paixão”, “vida de aventuras”.
Metáforas	Rica e profunda, simbolizando liberdade e saudade (canarinho).	Simplificada, representando infidelidade (beija-flor).
Frases	Longas e complexas, com orações subordinadas e narrativa detalhada.	Curtas e diretas, repetitivas, focadas no impacto imediato.
Repetição	Presente apenas para enfatizar emoções.	Marcante, com refrões e versos recorrentes para memorização fácil.
Estrutura Narrativa	Linear, com começo, conflito e resolução.	Ausente, centrada em emoções momentâneas e estáticas.
Estilo	Poético, com linguagem figurada e foco descritivo.	Literal e direto, com tom de desabafo e apelo emocional/comercial.

Fonte: Dados dos autores (2025).

A partir desses dados, percebemos que o sertanejo, como expressão musical, sofreu uma transformação significativa ao longo do tempo, passando de uma manifestação da cultura popular para um produto da cultura de massa. Essa transição pode ser analisada a partir das músicas “Canarinho Prisioneiro”, de Chico Rey e Paraná, representando o sertanejo raiz, e “Voa, Beija-Flor”, de Jorge e Mateus, que exemplifica o sertanejo universitário. A análise dessas canções, com base nos conceitos de cultura popular e cultura de massa de Umberto Eco (1979), revela mudanças temáticas, linguísticas e culturais que ilustram essa evolução.

A cultura popular, segundo Eco (1979), é caracterizada por sua conexão orgânica com as comunidades que a produzem, refletindo suas vivências, valores e tradições. Nesse sentido, “Canarinho Prisioneiro” se destaca como um exemplo autêntico de música popular. A letra aborda temas profundos e universais, como a perda da liberdade e o desejo de retornar às raízes, utilizando o canarinho como uma metáfora para a opressão e a saudade da vida no sertão. A linguagem empregada é rica em regionalismos e expressões poéticas, como **terreiro**, **sertão** e **madrugadas**, que evocam um cenário bucólico e melancólico, conectando diretamente o ouvinte às vivências rurais.

Por outro lado, a cultura de massa, conforme Eco (1979), surge da padronização e simplificação de conteúdos promovidas pela indústria cultural para alcançar um público amplo. “Voa, Beija-Flor” exemplifica essa transformação no sertanejo. A música apresenta uma abordagem mais superficial, tratando de uma decepção amorosa de forma simplificada e repetitiva.

O beija-flor, embora também utilizado como metáfora, simboliza infidelidade e superficialidade nas relações, em contraste com a profundidade emocional e existencial da figura do canarinho em “Canarinho Prisioneiro”. A linguagem em “Voa, Beija-Flor” é mais urbana e direta, com frases curtas e repetitivas, características pensadas para fácil assimilação e memorização pelo público.

Essa transição do sertanejo raiz para o universitário, nessas duas canções, reflete a influência da indústria cultural, conforme discutido por Coelho (1980). A transformação de uma expressão artística autêntica em um produto padronizado e comercializável resultou na banalização do sertanejo. Enquanto “Canarinho Prisioneiro” preserva uma dimensão culturalmente rica e reflexiva, “Voa, Beija-Flor” prioriza o entretenimento imediato, adaptando-se às exigências do mercado. O foco em temas genéricos e a simplificação estrutural diluem a profundidade lírica do sertanejo raiz, transformando-o em um produto de consumo.

Amostra 2: Letras das canções raiz e universitárias

CAIPIRA SIM Rey do Laço e Boiadeiro Falam que sou caipira Sou bicho do mato não nego que sou Mais é assim que eu vivo na luta constante [de trabalhador] Levanto de madrugada Preparo a enxada pra lavrar o chão Em baixo do sol ardente Trabalho pesado pra ganhar o pão Sei que sou bruto e chucro Mais não sou um maluco que atira no pé Peço que deus me proteja Onde quer que eu esteja sou homem de fé E todo mês de agosto Vou com muito gosto a festa do peão Eu sou amante do rodeio Sentar num arreio é minha paixão Não posso fugir da raiz Tudo que eu quiz é ser um roceiro Também sou homem de negócio Eu faço que posso pra ganhar dinheiro Gosto do cheiro do mato Andar a cavalo, pisar no capim Eu aposto com toda certeza Que a natureza foi feita pra mim Caipira sim, roceiro eu sou Sou filho da terra, sou madrugador Eu não tenho férias, sou pai e família Tenho que vencer, um leão por dia	CAIPIRA FOREVER Usagroboys Aham! Tão tá bão! Falando mal da roça com a cerveja na mão Aham! Cê é o brabo! Falando mal do agro com a picanha no prato De onde vem a gela que cê bebe e a carne que [cê come?] Responde, responde Camisa de algodão que você veste Cada grão que cê consome?! Responde! Ficou mudo! É por causa de nós que até o produto inteiro [é bruto] É o povo da roça da mão calejada e grossa Que nunca entrou de greve Por isso eu sou caipira Caipira Forever Nóis é bão de pinga, na soja passamo a gringa E o Brasil agradece Por isso eu sou caipira Caipira Forever
---	---

Fonte: Plataforma vagalume (2025).

O quadro a seguir apresenta as variações entre as duas canções, a quais demonstram como o sertanejo raiz reflete uma oralidade genuína e tradicional, enquanto o sertanejo universitário adota uma linguagem mais urbana, acessível e comercial, alinhada à cultura de massa.

Quadro 2: Análise linguística entre as canções

Aspectos	Caipira Sim (Raiz)	Caipira Forever (Universitário)
Léxico	Foco no campo e na tradição (“roceiro”, “lavarar”, “capim”).	Mistura de campo e cidade (“gela”, “soja”, “brabo”).
Sintaxe	Frases diretas, simplicidade rural.	Frases mais dinâmicas e provocativas.
Gírias	Ausentes; linguagem tradicional.	Presentes; linguagem jovem e urbana.
Religiosidade	Proeminente (“Peço que Deus me proteja”).	Ausente.

Fonte: dados dos autores (2025).

A análise das músicas “Caipira Sim” e “Caipira Forever” permite compreender a transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário à luz dos conceitos de cultura popular e cultura de massa de Eco (1979). “Caipira Sim” reflete as características da cultura popular, preservando as expressões e os valores da vida no campo de forma genuína. A música exalta o trabalho árduo, a conexão com a terra e a fé, mostrando um forte vínculo com práticas e tradições regionais profundamente enraizadas no cotidiano da população rural.

Por outro lado, “Caipira Forever” aproxima-se da cultura de massa, caracterizada pela influência da indústria cultural. A música utiliza elementos do universo rural, mas recontextualiza-os para dialogar com um público urbano e heterogêneo. O tom irônico e provocativo é uma estratégia que busca engajamento, diluindo, no entanto, a profundidade cultural do sertanejo em prol de uma narrativa acessível e comercial.

A transição do sertanejo raiz para o universitário é evidente na comparação entre as duas músicas. “Caipira Sim” enfatiza a conexão com as raízes culturais do campo, utilizando uma linguagem rica em elementos regionais e um tom emocional que valoriza a simplicidade e as tradições do interior. Já “Caipira Forever” apresenta uma linguagem mais moderna e marcada por expressões populares contemporâneas, como “cê é o brabo”. A música incorpora referências ao agronegócio e à modernidade, mas sacrifica parte da autenticidade cultural para atender às demandas do mercado e alcançar um público mais amplo.

As variações linguísticas presentes nas músicas reforçam essa transição. Em “Caipira Sim”, o léxico tradicional inclui termos como **roceiro**, **lavrar** e **capim**, além de construções simples e diretas, típicas da oralidade rural. A música também apresenta traços regionais, como o uso de “mais” no lugar de “mas”. Por sua vez, “Caipira Forever” utiliza gírias e expressões urbanas, como “cê é o brabo” e “tão tá bão”, combinando elementos rurais e urbanos e adotando uma simplificação fonética, como “nóis” e “cê”, que aproxima a linguagem da fala cotidiana.

A transição para o sertanejo universitário, como exemplificado em “Caipira Forever”, evidencia a influência da indústria cultural, que simplifica temas e prioriza o apelo comercial. Essa abordagem enfraquece a autenticidade cultural e transforma o gênero em um produto de consumo voltado a audiências amplas e urbanas. Assim, o sertanejo universitário reconfigura o gênero de raiz ao adaptá-lo às demandas da cultura de massa, enquanto músicas como “Caipira Sim” preservam a essência da cultura popular, destacando a riqueza cultural e emocional da vida rural. Essa análise evidencia como a indústria cultural molda a música sertaneja, convertendo-a de uma expressão tradicional em um produto consumível e globalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, é evidente uma clara transição do sertanejo raiz para o sertanejo universitário, refletindo mudanças significativas nas dimensões linguísticas, culturais e estilísticas da música sertaneja no Brasil. A análise revelou que essa evolução está diretamente associada ao impacto da industrialização cultural e à consolidação da cultura de massa, conforme discutido por Eco (1979).

O sertanejo raiz, com sua rica conexão com o meio rural e suas tradições, é um testemunho das experiências e valores do interior brasileiro. As músicas “Canarinho Prisioneiro” e “Caipira sim” ilustram essa relação, utilizando uma linguagem poética e regionalista que evoca o cenário bucólico e os conflitos existenciais do campo. Em contrapartida, o sertanejo universitário, representado por músicas como “Voa, Beija-Flor” e “Caipira Forever”, revela uma aproximação com a cultura urbana e industrial. Essas obras adotam uma linguagem mais acessível e temas simplificados, com foco no entretenimento e na fácil assimilação pelo público urbano.

Nesse contexto, o conceito de variação linguística estilística apresentado por Eckert (2005) contribui para uma compreensão mais aprofundada dessas transformações. De acordo Eckert (2005), a variação linguística não se limita às estruturas gramaticais ou fonéticas, mas também reflete escolhas estilísticas que expressam significados sociais e culturais. No caso do sertanejo, essa variação estilística é evidenciada na forma como as letras das músicas são adaptadas para dialogar com públicos distintos. Enquanto o sertanejo raiz utiliza uma linguagem que privilegia o regionalismo e a conexão com as raízes culturais, o sertanejo universitário faz uso de gírias e expressões urbanas para se alinhar aos valores e práticas da cultura de massa.

A análise comparativa das letras e elementos estilísticos demonstrou que a transformação do sertanejo reflete a influência crescente da indústria cultural, conforme destacado por Coelho (1980). A padronização e a simplificação dos conteúdos evidenciam a busca por apelo comercial, muitas vezes em detrimento da profundidade cultural e emocional características do sertanejo raiz.

Portanto, conclui-se que o sertanejo universitário, enquanto produto da cultura de massa, cumpre seu papel de entreter e conectar diferentes públicos, mas carece da riqueza e do valor reflexivo do sertanejo raiz. O desafio que permanece é o de equilibrar a expansão comercial com a manutenção da autenticidade cultural, assegurando que as futuras gerações possam acessar as tradições que moldaram a identidade musical e cultural do caipira no Brasil. A aplicação do conceito de variação estilística de Eckert (2005) reforça a importância de analisar as escolhas linguísticas no contexto de suas implicações sociais e culturais, evidenciando como a linguagem na música sertaneja continua a ser uma ferramenta poderosa para expressar identidades e valores em transformação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 4ª ed., São Paulo: Hucitec/Brasília: INL, 1982.

ANTUNES, E. *De caipira a universitário: a história do sucesso da música sertaneja*. São Paulo, Matrix, 2012.

COELHO, T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16.

ECO, H. Cultura de massa e níveis de cultura. In: _____. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ECKERT, P. *Variation, convention and social meaning*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland, 2005.

FARIA, P. B. *Música sertaneja: entre a tradição, o mercado e a representatividade*. Revista ALTERJOR, v. 14, n. 28, 2023.

LYONS, J. Linguagem e Cultura. In: _____. Linguagem e linguística: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius de Souza. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

A LITERATURA ANGOLANA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O CONTO “O FETO”, DE JOÃO MELO

Dirlei Luciano Benatti¹

Laura Schmitt Pereira²

Demétrio Alves Paz³

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar uma prática desenvolvida no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III, em uma escola de Educação Básica, no município de Cerro Largo – RS. Dessa forma, o plano de aula, desenvolvido para o Ensino Médio, tinha como finalidade refletir sobre as desigualdades sociais, a pobreza e a violência presentes em Angola, a partir da leitura do texto literário “O feto”, de João Melo, escritor angolano.

Ao propiciar a caracterização do gênero conto, tivemos o propósito de entender os elementos que compõem a narrativa, bem como desenvolver atividades orais e escritas, a fim de compreender e interpretar o texto literário. Por fim, propor a produção de um cartaz sobre Angola com a intenção de expressar as riquezas culturais e literárias do país.

Para dar conta dos objetivos propostos, fez-se o uso do letramento literário, proposto por Rildo Cosson (2009) e dividido em quatro partes: motivação, apresentação, leitura e interpretação. O autor pontua, ainda, que “ao seguir essas etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (Cosson, 2009, p. 69). Também nos baseamos nas ideias de Michèle Petit (2019), pois entendemos que “a contribuição da leitura e da escrita para uma atividade reflexiva e crítica, para uma capacidade de elaboração e de argumentação e, a partir daí, para uma cidadania ativa [...]” (Petit, 2019, p. 41).

¹ Graduando em Letras (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2733237589864210>

² Graduanda em Letras (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/3518626788997926>

³ Doutor em Letras (PUC-RS). Professor (UFFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2272620373111968>

Guedes e Souza (2011) ressaltam a necessidade de compreender que ensinar português é entender as leis que regem uma escrita correta e os conjuntos das regras gramaticais, porém, precisa-se focar, também, nos aspectos históricos e culturais presentes no texto/leitura. Outros estudiosos da área permearam nossos estudos, por exemplo, Yolanda Reyes (2012) no que se refere ao papel da Literatura na Educação e Paulo Freire (1987) na concepção crítica e emancipatória de ensino.

DESENVOLVIMENTO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente prática pedagógica ocorreu em uma Escola Estadual de Educação Básica, localizada na cidade de Cerro Largo, no estado do Rio Grande do Sul, durante o período da manhã, na disciplina de Língua Portuguesa, que tinha aulas nas terças-feiras, quartas-feiras e quintas-feiras, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Após o período de observação das aulas de Literatura na turma, conseguimos entender melhor tanto o contexto escolar quanto o interesse dos alunos. Desse modo, escolhemos explorar o conto “*O feto*”, de João Melo, escritor angolano.

A nossa prática teve como objetivo geral refletir sobre as desigualdades sociais, a pobreza e a violência presentes em Angola, a partir da leitura do texto literário “O feto”, de João Melo, e como objetivos específicos: ler o texto literário “o feto”, de João Melo, a fim de entender a realidade social da população angolana; propiciar a caracterização do gênero conto para compreender os elementos estruturais que compõem a narrativa; desenvolver atividades orais e escritas, a fim de compreender e interpretar o texto literário e propor a produção de um cartaz sobre Angola, com a intenção de expressar as riquezas culturais e literárias do país.

Dessa maneira, os temas da aula foram: desigualdade social, pobreza e colonização. Seguindo os passos do letramento literário, como forma de motivação, levamos uma imagem da pobreza existente em Angola no ano de 2022⁴ e um vídeo sobre a colonização do país⁵. Para realizar a discussão e reflexão, fizemos duas perguntas para pensar a relação existente

⁴<https://is.gd/7rsdo6>

⁵<https://is.gd/FvFpbL>

entre ambos os textos: “Qual é o país representado na imagem e qual a situação social representada?” e “Em sua opinião, por que os países da África estão nesse contexto”?

Em seguida, para entendermos mais profundamente quem era o autor do conto. Trouxemos uma foto de João Melo, juntamente com uma pequena biografia, com isso, explicando suas principais obras, prêmios e a trajetória de estudos construída pelo escritor. João Melo nasceu em 1955, em Luanda (Angola). É membro fundador da União de Escritores Angolanos e da Academia Angolana de Letras e Ciências Sociais. Desde 2020, dedica-se em exclusivo à escrita, dividindo o seu tempo entre Angola, Portugal e EUA. Publicou até agora 26 livros, entre poesia, contos, ensaios e um romance. Em 2009, foi-lhe atribuído o Prémio Nacional de Cultura e Artes de Angola, categoria de literatura. Em 2023, com o livro *Diário do Medo*, venceu o Prémio de Literatura de Angola/Camões. Após a apresentação do escritor, fizemos a leitura do conto de maneira silenciosa. Depois, lemos novamente, em voz alta, pois

Ler serve para elucidar sua experiência singular, mas também para ampliar infinitamente os limites dessa experiência, permitindo entrar na “pele de Gisela”, de um homem se eu sou mulher, de um vaqueiro brasileiro ou uma mulher de letras japonesa se sou europeu, de um louco se me vejo sábio, ou de uma santa se sou atea (Petit, 2019, p. 55).

Nessa perspectiva, percebemos que os alunos conseguiram “entrar na pele” da personagem principal e vivenciar a situação histórica, com suas dores e frustrações. Alguns ficaram em choque e outros indignados, porém todos se sensibilizaram com a vítima e o país em evidência no conto. Mas o que mais nos chamou a atenção foi a relação que eles, os alunos, fizeram com a situação brasileira. Comentando que encontraram pontos em comum com o Brasil em algumas partes do texto, por exemplo, a desigualdade social, violência, pobreza, miséria e falta de saneamento básico. Logo,

Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos

mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmo e dos outros (Reyes, 2012, p. 27-28).

Assim, no conto, os alunos conseguiram se sensibilizar com a família de Angola, em específico, com a menina, algo, por vezes, difícil na sociedade em que estamos inseridos, a qual fomenta um discurso egoísta e meritocrático. Ao encontro com essa ideia, de olhar para o outro e sentir uma identificação, como ocorreu na leitura com os estudantes, Petit (2019, p. 54) explica que “ler serve para descobrir, não por meio de raciocínio, mas de uma difração inconsciente, que aquilo que nos assombra, nos intimida, pertence a todos”.

Na sequência, para aprofundar a discussão, após realizarmos a leitura, elaboramos as seguintes questões orais, com o intuito de retomar os elementos estruturais do conto: “Quem são os personagens principais (protagonistas, antagonistas e secundários)?”; “Qual é o tempo da narrativa (cronológico ou psicológico)?”; “Qual é o narrador do conto?”; “Em que espaço (período histórico) acontece a narrativa?”. A partir da resposta dos estudantes, retomamos alguns conceitos teóricos.

Com a finalização desse primeiro debate com os alunos, voltamos para as perguntas de compreensão e interpretação textual: “Qual é a relação entre o conto, O feto, com a desigualdade social, pobreza e violência pós-colonização europeia?”; “De acordo com o texto, há uma relação de ódio ou amor com os pais?”; “Quais foram as consequências surgidas durante a guerra para a família?”; “Existe um oprimido ou um opressor no texto? Se sim, quem são eles?”; “A narradora tem consciência do que aconteceu com seu país ou não?”; “No seguinte trecho: “eu só queria correr, fugir outra vez, ir no colo da minha mãe, voltar na nossa casa no mato”, quais são os motivos que levaram a essa afirmação?”; “A partir desse trecho: “o que estamos a dizer aqui está a ser ouvido na rádio, a minha voz está a ser ouvida na rádio, ah, então quer dizer que posso aproveitar e desabafar tudo aquilo o que ensombra o meu coração, dizer embora algumas verdades”, quais seriam essas verdades?”; “Já passou por alguma situação similar a que está no conto?”; “Se você estivesse no lugar da menina, obedeceria as ordens da mãe?”; “De que maneira as condições econômicas de Angola

impactaram as relações familiares e sociais presentes no conto?” e “Por que a adolescente foi escolhida para trazer o sustento familiar e não os demais membros da família?”.

Todas essas questões fizeram com que os alunos não só se voltassem para o texto em busca das respostas, mas também conseguissem realizar comparações entre o contexto social brasileiro e o texto lido, ou seja, “o que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja de abrir os olhos e provar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar” (Petit, 2019, p. 66).

Contudo, em meio a nossa prática, nos questionamos sobre o nosso papel para além de elaborar o plano de aula, escolher os textos e elaborar as perguntas? Yolanda Reyes, em um de seus textos, explica que

O objetivo fundamental de um professor é o de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança [...]. Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos leitores (Reyes, 2012, p. 28).

À vista disso, entendemos o papel que o professor desempenha como mediador de todos esses textos. Sendo a responsabilidade dele conseguir contribuir para construção de um sujeito que possa se posicionar de maneira ativa na comunidade em que está inserido, com auxílio da leitura para desenvolver essas habilidades. Porém, não basta somente a leitura, é necessário a escrita também.

Dessa maneira, como forma de produção textual, pedimos que os alunos fizessem, em um primeiro momento, uma pesquisa na internet, levando em consideração os seguintes questionamentos: “Como é a situação atual de Angola no que se refere à educação, saúde e segurança?”; “Há pontos turísticos para visitar? Se sim, cite três lugares.”; “Qual é o idioma oficial?”; “Quais são os principais autores de Angola? (trazer trechos de músicas, poemas ou recortes de obras literárias).” e “Qual é a religião predominante e quais são os principais grupos étnicos?” Por fim, após encontrar todas as informações citadas acima, eles realizaram um cartaz compilando tudo o que foi identificado.

Durante a atividade, notamos o espanto de alguns estudantes, pois encontram muita diversidade cultural, literária e linguística presente em Angola, consequentemente, quebrando alguns estereótipos vistos na motivação. Além disso, foi notório o envolvimento deles na construção/pintura da bandeira do país e o lugar onde colocariam cada informação, pensando nos detalhes durante o processo de escrita. Tentamos pensar em uma atividade que estivesse em consonância com os pressupostos de Guedes e Souza (2011) sobre os sentidos ao ler e produzir um texto em sala de aula:

Assim como na leitura o sentido produzido individualmente por cada leitor torna-se mais rico no confronto com os sentidos produzidos pelos demais leitores, do mesmo modo, o sentido do texto produzido na escola precisa dos sentidos que a partir dele os seus leitores vão produzir. Precisa desses sentidos para que o autor do texto os confronte com os (efeitos) de sentido que quis produzir e reflita sobre esse (des) encontro e reescreve o texto para que o diálogo se torne produtivo e esclarecedor (Guedes e Souza, 2011, p. 152-153).

À vista disso, os alunos estiveram em contato com três textos diferentes, são eles: a charge, o vídeo e o conto. Consequentemente, cada um deles trouxe diversos sentidos sobre o que é a Angola e a sua situação social. Dessa maneira, ao fim do plano de aula, os alunos precisavam encontrar outros sentidos presentes na realidade do país, isto é, aqueles que não estavam expostos nos textos lidos. Assim, tiveram de reescrever uma nova percepção da definição de cultura, da economia e artística de Angola.

Portanto, após finalizar a prática do estágio III, sobre Literatura Angolana, no Ensino Médio, percebemos a importância de levar para os alunos temáticas sociais e culturais de um país africano, desmistificando e rompendo alguns pré-conceitos existentes no discurso de muitas pessoas. Ademais, o envolvimento que os alunos tiveram ao ler o texto, isto é, ficaram curiosos, fizeram perguntas extratextuais e notamos, em muitos estudantes, a presença de emoções (medo, raiva, empatia, injustiça) surgidas durante e após a leitura.

Além disso, de uma forma ou outra, com a produção do cartaz, tentamos “criar situações para o que exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente numa atividade intelectual - e não na atividade meramente braçal de cópia [...]” (Guedes e Souza, 2011, p. 156), visto que “o objeto da literatura é a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Agazzi, 2014, p. 456-457). Nesse caso, em específico, os estudantes puderam entender como é viver em Angola com tantas injustiças sociais, exploração do povo e a luta diária para ter o que é seu por direito, porém é negado por aqueles que dominam. Igualmente, muitos alunos comentaram sobre como o Brasil é similar em determinados pontos a Angola, no que se refere à saneamento básico, distribuição de renda e do dever do estado em ajudar essas pessoas. Toda essa repercussão com o texto é apontado por Agazzi (2014), quando diz que:

A relação entre literatura e ensino se propõe nesse necessário encontro do público com os textos literários, porque só por meio da experiência é que a literatura pode afirmar o diálogo com o passado (lido nos repertórios e nas experiências), com o presente (lido nas teias dos sentidos construídos) e com o futuro (lido na abertura das brechas para que se vislumbre o futuro) (Agazzi, 2014, p. 456).

Levando isso em consideração, o trabalho com o conto “*O feto*”, de João Melo, possibilitou realizar comparações entre o passado e o contemporâneo, assim, refletindo criticamente temáticas que perpassam gerações e não são alteradas devido ao contexto excludente que as minorias são submetidas. Nesse sentido, vale ressaltar que dentro do conto havia “palavrões”, repetidas vezes, mas os alunos, quando terminada a leitura, estavam em choque com o abuso infantil presente na narrativa e não as palavras ditas como “inapropriadas” para sua idade.

Algo a ser destacado foi a leitura em silêncio por parte dos alunos, pois o conto escolhido era relativamente “grande”, nove páginas no total, todos realizaram a leitura, sem exceção, desmistificando a premissa compartilhada por muitos professores de que textos mais extensos não despertam o interesse dos estudantes em sala de aula. Acreditamos que

parte do êxito obtido nessa atividade se deve à temática do conto, porque ele trata de questões pouco faladas na sociedade e, conseqüentemente, em sala de aula. O texto não só causou estranhamento, mas também incitou a curiosidade, de modo que o sentimento de injustiça por parte da narradora do conto fez com que muitas meninas se colocassem no lugar dela e refletissem sobre a situação.

Do mesmo modo, os alunos levantaram questões como, por exemplo, a infância tirada das crianças que estavam vivendo em Angola durante a exploração dos europeus. Algo que nos marcou muito, como professores em formação, foi como os alunos destacaram o verbo sonhar, pois, como eles próprios justificaram, os jovens angolanos não tinham acesso ao conhecimento, impossibilitando-os de pensar em dias melhores por meio da educação. Nesse aspecto, muitos estudantes destacaram a semelhança com a realidade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa prática foi pautada pela lei 11.645/2008, que alterou a lei 10.639/2003, prevendo a obrigatoriedade do estudo das contribuições das culturas africanas e indígenas nos níveis Fundamental e Médio de ensino. Desde a promulgação dessa legislação, os currículos das escolas de Educação Básica têm passado por inúmeras reformulações e atualizações que exigem uma mobilização em todos os níveis, de modo que elas (as determinações da lei) cheguem à sala de aula de forma efetiva. Com o intuito de contribuir com este movimento, propomos uma prática no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III com um texto literário de um autor africano de língua portuguesa nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos da Educação Básica em uma Escola no município de Cerro Largo. Nosso objetivo foi oportunizar aos estudantes, durante sua formação, a discussão acerca da cultura africana enquanto objeto de estudo e aprendizagem. Dessa forma, entendemos o quanto é necessário levar mais textos literários para despertar tanto uma reflexão crítica quanto a curiosidade e o gosto pela leitura.

A oportunidade de fazer relações entre teoria e prática, isto é, mesmo que tenhamos lido diferentes textos explicando como é o trabalho em sala

de aula, qual é a metodologia mais adequada a ser usada, qual é o comportamento dos alunos e a maneira de construir o conhecimento com os estudantes, nada substitui a prática real. Entendemos que há imprevistos que os textos teóricos não nos prepararam, em outras palavras, como pedir para a turma ficar em silêncio após virem do recreio ou lidar com alunos que dormem em sua aula porque trabalharam no dia anterior.

Entendemos que é necessário ter momentos em que colocamos o que estamos estudando no curso de Letras na prática, na realidade escolar, pois, assim, percebemos o que precisamos melhorar ou adaptar para nossas futuras práticas como professores. Dessa maneira, o estágio nos fez compreender que, como explica Freire (1987, p. 20), “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração”. Em outras palavras, para que uma aula seja significativa é preciso uma troca mútua entre o docente e os seus alunos.

Por fim, acreditamos que este foi o estágio que mais nos impactou, desafiando-nos como professores, visto que escolhemos trabalhar um conto mais longo e uma temática pouco explorada em sala de aula, porém muito presente ainda na realidade brasileira. Além disso, olhar todos os alunos lendo, realmente prestando atenção no que estava posto entre as folhas, percebemos que temos a mudança em nossas mãos, basta conhecer a turma, acreditar no processo e nos próprios estudantes, ou seja, que eles são capazes de expor criticamente seus pontos de vista em relação ao mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAZZI, Giselle Larizzatti. **Problemas do ensino da literatura**: do perigo ao voo possível. Remate de Males, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 443–458, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635858. Disponível em: <https://is.gd/s5dPB5>. Acesso em: 7 out. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário** – teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 213 p.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. **Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português**. In: NEVES, Iara; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva; GUEDES, Paulo; KLÜSENER, Renita. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 141-160.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** - Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

LINGUAGEM E PENSAMENTO EM HEIDEGGER: UMA TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DA METAFÍSICA E DE SUA CONSUMAÇÃO TÉCNICA

Filipe Caldas Oliveira Passos¹

Paulo Sérgio Cruz Barbosa²

Francisco Rubens Carneiro Oliveira³

Francisca Helena Lima de Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a investigar a relação entre linguagem e pensamento a partir das meditações realizadas a esse respeito por Martin Heidegger (1889-1976). Para Heidegger, o pensamento metafísico implica o esquecimento da questão fundamental sobre o sentido do ser na medida em que pensa o ser como a entidade do ente. Para o pensador alemão, faz-se necessário libertar o pensamento da linguagem da metafísica para que este possa pensar propriamente, bem como expressar através da linguagem,⁵ o sentido do ser.

A ontologia desenvolvida por Heidegger pretendeu recuperar o sentido originário do ser que fora perdido com a tradição do pensamento metafísico, desde Platão até a atualidade. Nesta nova reflexão sobre o sentido do ser, o filósofo defende outra relação com a linguagem, liberando-a da metafísica, visto que a própria linguagem seria o fio condutor para se pensar o ser.

A linguagem da técnica e o pensamento calculador que lhe é inerente são considerados, por Heidegger, como a consumação da metafísica

¹Doutorando em Educação (UFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2890313665069435>

²Doutorado em Filosofia incompleto (UFRN). Professor (UNESA e SEDUC – CE). CV: <http://lattes.cnpq.br/9243062912712965>

³Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6030293047572064>

⁴Especialização em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2922627753782457>

⁵Quanto à problemática da linguagem e sua relação com a metafísica, Heidegger diz no escrito *Identidade e diferença* (HEIDEGGER, 2009, p. 76): “A dificuldade está na linguagem. Nossas línguas ocidentais são de maneiras sempre diversas, línguas do pensamento metafísico. (...)”. Essa característica das línguas ocidentais se deve, sobretudo, ao fato de o pensamento metafísico, de origem grega, ter-se difundido posteriormente através do latim e este, por conseguinte, ter exercido um papel central na constituição das línguas ocidentais modernas.

na modernidade e devem, portanto, ser ultrapassados pelo pensamento originário, ou seja, pelo pensamento que reflete acerca do sentido do ser. Abordaremos essa questão nas páginas que seguem.

A VERDADE DO SER COMO UM DESVELAR QUE SE VELA

Heidegger sustenta que a linguagem manifesta o ser em sua verdade aquém da gramática da metafísica. Os pensadores e os poetas são aqueles responsáveis por expressar o ser através da linguagem. Eles respondem, por meio da palavra, ao dar-se (*es gibt*) do ser. Falam na medida em que escutam seu apelo. Esse apelo, esse dar-se do ser consiste naquilo que Heidegger chama de verdade, que nas origens do pensamento ocidental fora expressa através da palavra grega *alétheia* – a privativo designando negação e *lêtheia* remetendo a *lêthe*, que, por sua vez, designa encobrimento ou velamento, resultando da junção de ambos o sentido de desencobrimento ou desvelamento, mas que, segundo Heidegger e contrariamente ao que se estabeleceu a partir da consolidação do pensamento metafísico, nunca supera o encobrimento ou velamento que lhe é inerente. A questão do sentido do ser, levantada pelo filósofo alemão, remete, portanto, à questão da verdade do ser.

A verdade do ser, por sua vez, não é propriamente pensada pelo pensamento filosófico enquanto pensamento metafísico, pois a metafísica é, segundo Heidegger, incapaz de pensar a diferença ontológica entre ser e ente⁶. Essa incapacidade do pensamento metafísico, que pensa o ente no lugar do ser, esquecendo-se, portanto, de seu solo, de seu fundamento, deve-se à própria verdade do ser, que se oculta através de sua destinação histórica sob a forma da tradição metafísica. Verdade aqui, como se mencionou brevemente algumas linhas acima, não significa a correspondência do pensamento ao ser do ente, compreendido como a entidade do ente em sua totalidade, mas o desvelamento do ser. Esse desvelamento, segundo Heidegger, é também sempre já um velamento. A verdade do ser significa que o ser, ao se desvelar, também se vela. Nesse desvelar, os entes aparecem ao homem de determinada maneira, sob determinada luz. A verdade do

⁶No que diz respeito a essa incapacidade do pensamento metafísico em pensar a diferença ontológica entre ser e ente, Heidegger afirma o seguinte no texto *Identidade e diferença* (HEIDEGGER, 2009, p. 73): “Na medida em que a metafísica pensa o ente enquanto tal, no todo, ela representa o ente a partir do olhar voltado para o diferente da diferença, sem levar em consideração a diferença enquanto diferença.”

ser não é essa determinada luz (*Licht*), manifesta ao longo da história da metafísica, mas uma clareira (*Lichtung*), ou seja, um lugar em que a luz se manifesta envolta pela sombra, pois o ser mesmo se vela ao se desvelar – seu sentido, sua verdade não se deixa abarcar totalmente pelo pensamento. Daí que, aquém de toda a metafísica e de sua gramática, cabe à linguagem e ao pensamento atentar ao ser, manifestando historicamente o seu dar-se no tempo e, simultaneamente, preservando na palavra o seu velamento. Sobre a verdade do ser como um desvelar que se vela, bem como sua relação com o ente, Heidegger afirma:

(...) O velar iluminador é, quer dizer, faz com que se essencialize a concordância entre conhecimento e ente. (...) A resposta à questão acerca da essência da verdade é a dicção de uma viravolta no interior da história do seer. Porque ao seer pertence o velar iluminador, ele aparece inicialmente à luz da retração que encobre. O nome desta clareira é *alétheia*. (HEIDEGGER, 2008, p. 213)

Segundo Heidegger, cabe tanto aos pensadores quanto aos poetas expressarem o ser na medida em que há uma proximidade originária entre o pensamento (*Denken*) e a poesia (*Dichtung*), proximidade que foi ocultada pela tradição metafísica. Poesia e pensamento são, para o pensador alemão, modos da saga do dizer⁷. De acordo com Heidegger, os pensadores e os poetas lidam com a linguagem de tal forma que esta possa manifestar a verdade do ser⁸. O poetar mesmo funda-se, de certa forma, num pensar e este consiste num pensar que lembra sua origem, seu fundamento, isto é, a verdade do ser, expressando o ser em seu velar que desvela. Além disso, Heidegger sustenta, parafraseando o poeta alemão Hölderlin, que tudo o que permanece, fundam-no os poetas, querendo dizer com isso que as obras de linguagem produzidas pelos poetas, ao expressar a verdade do ser, consistem num construir em sentido inaugural, possibilitando ao homem certo modo de habitar a terra e, portanto, de se relacionar consigo e com

⁷ Heidegger remete aqui à proximidade de uma antiga palavra alemã que designa “saga” (*Sagan*) e os verbos que significam, em alemão, “dizer” (*sagen*) e “mostrar” (*zeigen*) (INWOOD, 2002, p. 44). Pensamento (*Denken*) e poesia (*Dichtung*) têm o sentido de um dizer no qual se mostra, se desvela o ser (*Sein*).

⁸ Sobre essa proximidade entre pensamento e poesia, bem como sua relação com a verdade do ser, Heidegger diz na *Carta sobre o humanismo* (HEIDEGGER, 2008, p. 326): “(...) A linguagem é a morada do ser. Na habitação da linguagem habita o homem. Os pensadores e os poetas são os guardiões dessa morada. Sua vigília consiste em levar a cabo a manifestação do ser, na medida em que, por seu dizer, a levam à linguagem e nela a custodiam. (...)”

os entes que o cercam⁹. Para Heidegger, o pensamento deve superar a gramática da metafísica e retornar à proximidade da poesia, expressando o ser numa linguagem que lhe seja mais própria, na medida em que ultrapassa o esquecimento da verdade do ser, vigente ao longo de toda a tradição do pensamento metafísico ocidental.

A PERGUNTA PELO SENTIDO DO SER

Para Heidegger, o ser não é possível de ser definido, pois o ser é um acontecer no tempo. Portanto, o erro da Filosofia, principalmente da metafísica, foi tentar definir o ser em sua totalidade, confundindo-o, assim, com um princípio, origem ou fundamento de todos os entes. Essa constatação contribuiu para que o filósofo pudesse escrever *Ser e tempo*, na busca por um pensamento acerca do ser, isto é, uma ontologia, tomando a analítica do *Dasein* como ponto de partida para pensar o ser, inspirado no método fenomenológico de Edmund Husserl (1859-1938).

Segundo o autor da obra *Ser e tempo*, a tradição filosófica caiu no esquecimento do ser, uma vez que, propondo definir o ser, construiu, ao invés disso, preconceitos sobre o sentido do ser.

Mostrou-se desde o começo que a pergunta pelo sentido do ser não só não foi concluída, não só não se formulou de modo suficiente, mas, com todo o interesse pela metafísica, caiu no esquecimento. A ontologia grega e sua história, a qual, através de uma multiplicidade de filiações e distorções, ainda hoje determina a conceituação da filosofia, é a prova de que o *Dasein* se entende e entende o ser em geral a partir do “mundo” e de que a ontologia que assim nasceu decaiu na tradição. (HEIDEGGER, 2012, p. 85)

Por conseguinte, os preconceitos sobre o sentido do ser são respectivamente:

- *O ser é o conceito mais universal.* O ser como conceito mais universal compreende que “um entendimento do ser já está incluído cada vez em tudo que se apreende no ente”. (HEIDEGGER, 2012, p. 35) Para Heidegger, é justamente essa universalidade

⁹ O pensador alemão afirma, a esse respeito, no escrito “... *Poeticamente o homem habita...*” (HEIDEGGER, 2006 p. 178): “(...) A poesia é um construir em sentido inaugural. É a poesia que permite ao homem habitar sua essência. A poesia deixa habitar em sentido originário.”

pensada pela tradição filosófica que dever ser contraposta pela pergunta sobre o sentido do ser. A tradição filosófica confundiu ser com ente, principalmente porque pensou o ser como ente supremo, ou entidade do ente em sua totalidade.

- *Ser é um conceito indefinível.* O ser é indefinível em virtude da sua suprema universalidade. Posto que o ser não deve ser definido como ente. Assim, “o *ser* não pode ser derivado por definição de conceitos superiores e não pode ser exibido por conceitos inferiores” (HEIDEGGER, 2012, p. 37). Mas, nem por isso, é dispensável a pergunta pelo sentido do ser. Aliás, é justamente o fato do ser não poder ser definido em sua totalidade que exige a pergunta pelo sentido do ser, uma vez que o ser se manifesta enquanto se oculta.
- *O ser é o conceito que pode ser entendido por si mesmo.* Em cada ente é possível pensar o sentido do ser, embora cada ente não seja o ser. Admitir que cada ente pressupõe o ser é meramente falta de entendimento sobre a verdadeira capacidade de pergunta pelo sentido do ser.

Assim, a pergunta pelo sentido do ser cairia em um círculo? Bem, o “círculo na prova” envolve uma possível crítica ao modo de se fazer a pergunta pelo sentido do ser. A resposta de Heidegger é que não há círculo algum, visto que:

Na pergunta que interroga pelo sentido do Ser não há um *círculo na prova*, mas sim um notável retorno daquilo que se pergunta (o Ser) ao perguntar mesmo como modo de ser de um ente. Ao sentido mais peculiar da pergunta que interroga pelo Ser é inerente o Ser, o perguntar essencialmente alcançado por aquilo de que se pergunta. Mas este quer apenas dizer: o ente do tipo do *Dasein* tem uma referência – possivelmente até assinalada – à pergunta mesma que interroga pelo Ser. (HEIDEGGER, 2012, p. 49).

Portanto, a ontologia de Heidegger pergunta pelo sentido do ser, na medida em que esse questionamento sobre o ser abre o pensamento para o acontecer do ser, o que não pode ser confundido com a existência dos entes. Este caráter de questionar o ser em seu próprio sentido de ser é necessário para não se fechar o círculo da investigação do sentido do ser. Se Heidegger fizesse diferente, poderia cair no mesmo erro do pensamento metafísico de confundir ser e ente, encerrando, assim, a busca pelo sentido do ser.

A LINGUAGEM COMO SER-EXPRESSO DO DISCURSO

Em Ser e tempo, a linguagem é abordada em termos de discurso, sendo constituinte da experiência que o *Dasein* tem do ser no interior do mundo. Desse modo, na estrutura do próprio discurso, há a constituição da abertura do *ser-no-mundo*, estrutura que é própria do *Dasein*. Isso determina o homem: um ente singular diante dos outros entes, pois ele (o homem) não somente existe no mundo, mas também vive e convive no mundo fazendo uso da comunicação e da linguagem.

A linguagem é o ser-expresso do discurso. Essa totalidade-de-palavra, como aquilo em que o discurso tem um próprio ser “de-mundo”, como ente do-interior-do-mundo, pode assim ser encontrada como um utilizável. A linguagem pode ser despedaçada em coisas-palavras subsistentes. O discurso é existencialmente linguagem, porque o ente cuja abertura ele articula conforme-a-significação tem o modo-de-ser do ser-no-mundo dejectado, remetido ao “mundo”. (HEIDEGGER, 2012, p. 455)

Assim, a linguagem tem um papel fundamental no pensamento do mundo e de sua constituição histórico-cultural. O mundo, para Heidegger, não está pronto e acabado, mas é sempre a abertura de um horizonte de manifestação do ser, por isso, não se pode pensar o mundo como apenas um fenômeno natural, pois a natureza está no mundo como um ente que está no mundo, ou seja, a natureza não é o ser em si, mas faz parte da mundidade do mundo.

Ora, este olhar ontológico próprio do *Dasein* para o mundo só é possível em virtude da linguagem, “porque o discurso é constitutivo do ser do ‘aí’, isto é, do encontrar-se e do entender, é que *Dasein* significa ser-no-mundo; o *Dasein* como ser-em que discorre já se expressou. O *Dasein* tem linguagem”. (HEIDEGGER, 2012, p. 465)

A TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DA METAFÍSICA E DE SUA CONSUMAÇÃO TÉCNICA

Em sua tentativa de superação da metafísica, Heidegger busca cultivar um pensamento que medita sobre o sentido de nossa época, marcada pelo esquecimento do ser e que ele interpreta como consistindo

no niilismo¹⁰. Com essa noção, o pensador alemão se refere à época em que, com o predomínio da língua técnica e do pensamento científico, o ser enquanto tal se reduz a nada¹¹. Nesse contexto, herdeiro da tradição metafísica, a questão sobre o ser deixa completamente de ser levantada, pois o que interessa à linguagem e ao pensamento dominantes, concernentes ao poder atual da técnica, é o ente enquanto aquilo que pode ser calculado, medido e utilizado como fonte de recursos. Quanto a isso, Heidegger diz: “O poder oculto na técnica contemporânea determina a relação do homem com aquilo que existe. Domina a terra inteira. (...)” (HEIDEGGER, 2000, p. 19)

Diante dessa situação, Heidegger procura o cultivo de um pensamento que lembra seu próprio solo, seu próprio fundamento, ou seja, o ser. Trata-se de um pensamento que pensa o ser em sua verdade, ou seja, não simplesmente como o desvelado na situação presente, mas como um desvelar que sempre se vela no decorrer do tempo, ao longo da história. A esse pensamento, o pensador alemão se refere nos termos de um pensamento (*Denken*) enquanto agradecimento (*Danken*) pela dádiva do ser, enquanto lembrança (*Andenken*) da verdade do ser, enquanto reflexão (*Nachdenken*) sobre o sentido do ser. Heidegger também o chama de meditação, pois nele se pensa o fundamento do próprio pensar, e de passo de volta¹², visto que percorre a tradição do pensamento metafísico até seu passado imemorial, sua origem esquecida, daí também ser este um pensamento dito originário. Esse pensamento cultivado pelo pensador alemão escava a língua da tradição, buscando nela o sentido oculto da língua técnica, fruto tardio da árvore da metafísica e que amadurece nos tempos modernos. É necessário, portanto, um pensar e um dizer do fundamento, que atente para o solo dessa árvore. Somente assim se descobre o sentido do ser, que rege, mesmo oculto, a época atual e, com isso, pode vingar um

¹⁰ No texto *Sobre a questão do ser* (HEIDEGGER, 2008, p. 431), Heidegger afirma: “A essência do niilismo (...) baseia-se no esquecimento do ser. A esse esquecimento parece que correspondemos, antes de mais nada, pelo fato de esquecê-lo e isto significa aqui: quando o desprezamos. (...)”.

¹¹ No texto *O que é metafísica?* (HEIDEGGER, 2008, p. 115), Heidegger diz: “(...) No modo como o homem científico se assegura do que lhe é mais próprio, ele fala, quer expressamente ou não, de outra coisa. Pesquisado deve ser o ente e mais – nada; somente o ente e além dele – nada; unicamente o ente e para além disto – nada.”

¹² Sobre o pensamento como passo de volta, Heidegger afirma em *Identidade e diferença* (HEIDEGGER, 2009, p. 59-60): “(...) O passo de volta vai do impensado, da diferença enquanto tal, para dentro do que deve ser pensado. Isto é, o *esquecimento* da diferença. O esquecimento a ser aqui pensado é o velamento da diferença enquanto tal, pensado a partir da *lêthe* (ocultamento), velamento que por sua vez originariamente se subtrai. (...)”

novo modo de o homem habitar a terra, diferente do que se erigiu com o domínio da língua técnica e de sua correspondente forma de pensamento, que Heidegger chama de pensamento que calcula. O pensador alemão se refere ao pensamento que calcula nos seguintes termos:

O pensamento que calcula (*das rechnende Denken*) faz cálculos. Faz cálculos com possibilidades continuamente novas, sempre com maiores perspectivas e simultaneamente mais econômicas. O pensamento que calcula corre de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca pára, nunca chega a meditar. O pensamento que calcula não é um pensamento que medita (*ein besinnliches Denken*), não é um pensamento que reflete (*nachdenkt*) sobre o sentido que reina em tudo o que existe. (HEIDEGGER, 2000, p. 13)

Para Heidegger, o pensamento e a linguagem da metafísica possibilitaram o desenvolvimento da técnica moderna e, por conseguinte, das diversas ciências. Cada uma destas possui seu próprio objeto e sua própria metodologia, mas o que as unifica sob o nome de ciência é o poder exercido pela técnica moderna¹³. Esta, por sua vez, caracteriza-se por uma linguagem e um pensamento que tentam dominar o ente sob a forma do cálculo, do cômputo, da planificação, tornando o ente em sua totalidade algo meramente disponível para o usufruto do homem. Nisso reside, para Heidegger, um engano, pois o homem mesmo é disposto pela técnica moderna a lidar com que o cerca sob a forma da calculabilidade. Ele é submetido pelo domínio da língua técnica e de seu correspondente pensamento que calcula a se relacionar dessa forma com o ente em sua totalidade, inclusive, consigo mesmo. Assim ocorre, de acordo com o pensador alemão, uma violência e uma desfiguração da essência do homem, que, ao invés de se compreender como pastor do ser¹⁴, isto é, como o ente capaz de, através da linguagem e do pensamento, corresponder ao apelo

¹³ Sobre a relação entre ciência e técnica nos dias atuais, Heidegger afirma no escrito *O que é metafísica?* (HEIDEGGER, 2008, p. 114): “Os domínios das ciências distam muito entre si. Fundamentalmente diversa é a maneira de tratarem seus objetos. Esta dispersa multiplicidade de disciplinas só continua sendo mantida em uma unidade por meio da organização técnica das universidades e faculdades e só conserva um significado pela fixação das finalidades práticas das especialidades (...).”

¹⁴ A esse respeito, Heidegger afirma, na *Carta sobre o humanismo* (HEIDEGGER, 2008, p. 355): “(...) O homem não é o senhor do ente. O homem é o pastor do ser. (...) Ele ganha a pobreza essencial do pastor, cuja dignidade consiste em ser invocado pelo próprio ser para guardar sua verdade. (...)”.

do ser, concebe a si mesmo como senhor da terra¹⁵, embora na verdade tenha se reduzido a nada mais que um escravo da técnica¹⁶.

Segundo Heidegger, a escravização do homem pela técnica moderna deita suas raízes nas origens da metafísica, mais especificamente a partir de Platão e Aristóteles, quando a metafísica se consolida enquanto pensamento orientado pelo fazer e pelo operar¹⁷. A partir de então, a essência da técnica (*téchne*) e a essência da poesia (*poíesis*), que originariamente estão próximas, deixam de ser propriamente pensadas. A técnica tem originariamente o sentido poético de produzir, que, nas palavras de Heidegger, é “(...) em sua essência, (...) conduzir para diante de..., é *pro-duzir*. (...)” (HEIDEGGER, 2006, p. 138). Trata-se, portanto, de um desvelamento. Com a consolidação do pensamento metafísico e de sua gramática, de sua linguagem, esse desvelamento, que caracteriza o dar-se do ser, é esquecido em prol de uma forma de pensamento que procura abarcar, como conhecimento, a entidade do ente em sua totalidade, primeiramente no sentido do fazer e do operar e, por fim, como cálculo, cômputo, planificação.

O pensamento que calcula, no qual predomina, portanto, o cálculo, o cômputo, a planificação, consiste na forma de pensamento dominante nos tempos atuais, regidos pela técnica moderna. Essa forma de pensamento, que vige nas ciências, visa apenas o ente nos termos da disponibilidade. Com isso, Heidegger quer dizer que o ente, para adquirir o estatuto de real, tem que necessariamente, nesta situação, aparecer como disponível ao cálculo, ao cômputo, à planificação. A esse respeito, Heidegger cita, por exemplo, o físico Max Planck:

¹⁵ No que concerne a essa ilusão do homem como senhor da terra, Heidegger diz no escrito *A questão da técnica* (HEIDEGGER, 2006, p. 29): “(...) É justamente este homem assim ameaçado que se alardeia na figura de senhor da terra. Cresce a aparência de que tudo que nos vem ao encontro só existe à medida que é um feito do homem. (...)”.

¹⁶ Quanto a essa escravidão, Heidegger afirma o seguinte no opúsculo intitulado *Serenidade* (HEIDEGGER, 2000, p. 23): “(...) Estamos dependentes dos objetos técnicos que até nos desafiam a um sempre crescente aperfeiçoamento. Contudo, sem nos darmos conta, estamos de tal modo apegados aos objetos técnicos que nos tornamos seus escravos.”

¹⁷ A respeito disso, Heidegger sustenta na *Carta sobre o humanismo* (HEIDEGGER, 2008, p. 327): “(...) Libertar a linguagem da gramática, conduzindo-a para uma estrutura essencial mais originária, é uma tarefa reservada ao pensar e ao poetar. O pensar não é só *l'engagement dans l'action* para e pelo ente, no sentido do que é real na situação presente. O pensar é *l'engagement* pela e para a verdade do ser. (...) Se quisermos uma vez aprender a experimentar de maneira límpida a citada essência do pensar (...), devemos nos livrar da interpretação técnica do pensar. Os começos dessa interpretação remontam até Platão e Aristóteles. O próprio pensar equivale aí a uma *téchne*, o proceder da reflexão a serviço do fazer e do operar. (...)”.

(...) Uma frase de Max Planck diz: ‘real é o que se pode medir.’ Isso significa: a decisão do que deve valer, como conhecimento certo para a ciência, no caso para a física, depende da possibilidade de se medir e mensurar a natureza, dada em sua objetividade e, em consequência, das possibilidades dos métodos e procedimentos de medida e quantificação. Esta frase de Max Planck só é correta por expressar algo que pertence à essência da ciência moderna e não apenas das ciências naturais. O cálculo é o procedimento assegurador e processador de toda teoria do real. (...) (HEIDEGGER, 2006, p. 49)

A disponibilidade do ente, por sua vez, sustenta-se na essência da técnica moderna, que Heidegger chama de *com-posição* (*Ge-Stell*)¹⁸. No âmbito estrito da ciência moderna, essa disponibilidade não representa maiores problemas. Essa disponibilidade revela-se, porém, problemática quando extrapola esse âmbito e torna-se a medida da habitação do homem na terra. O pensamento que calcula e sua correspondente língua técnica predominam de tal forma que ameaçam a essência do homem, não simplesmente através de suas descobertas e invenções, mas na medida em que assumem o controle da existência do homem a tal ponto que este se vê reduzido a um modo de vida dominado pelos parâmetros estabelecidos pela técnica moderna.

Heidegger, no entanto, não condena de forma simplória a técnica moderna. Os avanços técnicos e a pesquisa científica que lhes corresponde têm sua utilidade e seus méritos na medida em que podem trazer conforto e bem-estar. O problema, para o pensador alemão, é que a língua técnica e seu correspondente pensamento que calcula, epígonos da tradição metafísica, tornam-se dominantes a tal ponto que o homem se distancia de sua relação essencial com o ser e é provocado e disposto a explorar a natureza, a tornar-se dependente dos objetos técnicos e a ter, por conseguinte, sua existência completamente regulada pelo poder da técnica moderna.

Diante disso, o pensador alemão sustenta a necessidade de se cultivar um pensamento que medita sobre o sentido da técnica moderna, vigente em nossa época, pensamento que consiste numa superação, através de

¹⁸ Sobre a *com-posição* (*Ge-Stell*) e, inclusive, sua relação com o *pro-duzir* (*poiesis*) em sentido originário, Heidegger diz no texto *A questão da técnica* (HEIDEGGER, 2006, p. 30): “(...) A com-posição encobre, sobretudo, o desencobrimento, que, no sentido da *poiesis*, deixa o real emergir para aparecer em seu ser. (...) Onde reina a com-posição, é o direcionamento e o asseguramento da disponibilidade que marcam todo o desencobrimento. Já não deixam surgir e aparecer o desencobrimento em si mesmo, traço essencial da disponibilidade.”

uma constante meditação sobre a língua da tradição que nos constitui, do niilismo, isto é, do esquecimento do ser pela metafísica, que chegou à sua consumação através da dominação da língua técnica e do pensamento que calcula. Nisso se encontra a razão do presente capítulo, ou seja, mostrar como a relação entre linguagem e pensamento, na perspectiva de uma superação da metafísica, possibilita ao homem um novo modo de habitar a terra¹⁹.

CONSIDERAÇÕES

O presente capítulo buscou questionar o atual domínio da língua técnica e do pensamento que calcula, partindo das reflexões de Martin Heidegger sobre a essência da linguagem e a essência do pensamento, bem como sua relação, que, para o pensador alemão, é a de um comum pertencer, na medida em que a questão fundamental sobre o sentido do ser só se deixa pensar propriamente através de certo cuidado com a linguagem. Esse questionamento se apresenta como uma tentativa de superação da metafísica, visto que é enquanto consumação da história da tradição metafísica que, segundo Heidegger, se desenvolveu a dominação da técnica moderna.

Heidegger chama de pensamento que medita o pensar capaz de, numa constante reflexão sobre a língua da tradição que nos constitui, superar o pensamento metafísico e sua consumação técnica. A tarefa desse pensamento consiste, mais especificamente, num diálogo sempre retomado com a tradição metafísica que tornou possível o que Heidegger chama de civilização mundial. Através desse diálogo, busca-se confrontar a gramática da metafísica, trazendo à tona o esquecimento do ser, perpetrado na história dessa gramática, de sua linguagem e de seu pensamento.

¹⁹ Quanto a isso, Heidegger afirma o seguinte, no escrito *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento* (HEIDEGGER, 1999, p. 99): “Aqui se tem em mira a possibilidade de a civilização mundial, assim como agora apenas começou, superar algum dia seu caráter técnico-científico-industrial como única medida da habitação do homem no mundo. Esta civilização mundial certamente não o conseguirá a partir dela mesma e através dela, mas, antes, através da disponibilidade que a todo momento, quer ouvida quer não, fala no interior do destino ainda não decidido do homem.” Essa disponibilidade que fala no interior do destino do homem é o apelo do ser, esquecido pela tradição do pensamento metafísico, até sua consumação técnica, e que demanda o cultivo de um pensamento capaz de pensá-lo propriamente e de uma linguagem capaz de expressá-lo enquanto tal. Aí se encontra, segundo Heidegger, a missão dos pensadores e dos poetas, cuja lida com o pensamento e a linguagem pode em verdade abrir esse caminho.

Com isso, liberta-se o pensamento e a linguagem para pensar e dizer o ser em sua verdade, isto é, como um desvelar que se vela, cujo dar-se no tempo, através das obras dos pensadores e dos poetas, possibilita ao homem modos de habitar a terra, sem que o ser enquanto tal se deixe abarcar, pelo pensamento, numa totalidade.

A tarefa do pensamento e o cuidado com a linguagem, que assim se apresentam, questionam o sentido da situação presente, isto é, da civilização mundial, na qual vive a técnica moderna, que consiste na consumação da metafísica. Para Heidegger, o cultivo do pensamento que medita sobre o sentido vigente em nossa época, bem como seu correspondente cuidado com a linguagem, põem em questão a atual dependência do homem pela técnica, a exploração da natureza pelo homem e a redução da questão do ser a simplesmente nada. Nisso reside, segundo o pensador alemão, a possibilidade para um novo modo de o homem habitar a terra. Cabe aos pensadores e poetas preparar essa possibilidade através do cultivo do pensamento e do cuidado com a linguagem na perspectiva de uma superação da metafísica e de sua consumação técnica. Eis, em linhas gerais, o que se procurou expor no presente capítulo.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores)

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto - a filosofia? Identidade e diferença*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

O ENSINO DE VERBO NO LIVRO DIDÁTICO *TELÁRIS ESSENCIAL*

Aline Pacheco de Melo Martins¹

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda uma investigação pedagógica focada no ensino do verbo no 6º ano do ensino fundamental, utilizando como base o livro didático “Teláris Essencial – Português”. A análise se concentra em como o material didático aborda o conteúdo gramatical do verbo, em uma escola pública do estado de Goiás.

O objetivo geral é verificar a forma como o ensino do verbo é tratado em uma unidade específica do livro, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a eficácia e relevância do material didático no processo de ensino-aprendizagem. Essa investigação pode ajudar a identificar lacunas e oportunidades de melhoria na educação gramatical dos alunos.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se fundamenta nas contribuições de diversos autores que discutem a didática do ensino da gramática e a abordagem do verbo. Os escritos de Sella (1999), Travaglia (1996; 2009), Perini (2006; 2010) e Geraldi (1984; 2011) são essenciais para embasar as reflexões e análises feitas ao longo do estudo.

Esses autores oferecem diferentes perspectivas sobre a prática pedagógica e a importância de uma abordagem funcional e contextualizada no ensino da língua, o que pode ajudar a entender melhor como o verbo é apresentado no material didático e suas implicações para o aprendizado dos alunos. A partir dessas referências, a pesquisa busca construir um quadro teórico que suporte a análise do livro didático e suas práticas de ensino.

Algumas questões conduzem o nosso estudo, elas definem o foco da investigação e orientam o desenvolvimento de hipóteses e metodologias. Ao longo desse estudo, iremos considerar a maneira que o livro didático apresenta definições básicas sobre o que é o verbo, sua função nas orações, se suas classificações acontecem de maneira isolada ou se apresenta uma

¹ Especialização em Ensino de Língua Inglesa (FAI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6146075863150035>

conexão clara com o uso prático. Também observaremos se os exemplos que o livro apresenta sobre o uso do verbo em contextos variados estão de acordo com a realidade dos alunos, para facilitar a compreensão e o entendimento deles. Sobre os exercícios pedagógicos propostos pelo livro, verificaremos se eles envolvem a identificação de verbos em textos, conjugação e produção de frases, buscando envolver os alunos em práticas que ajudem a fixar o conteúdo e ainda, notaremos se o livro didático considera a perspectiva funcionalista no sentido de enfatizar a importância do verbo na construção de significados e na comunicação, incentivando uma compreensão mais ampla e integrada do uso da língua.

Esta pesquisa pode ser classificada como sendo de procedimento bibliográfico, de natureza qualitativa, de objetivo exploratório e de finalidade básica. A metodologia usada em toda pesquisa se resume em analisarmos o livro e evidenciarmos os problemas nele, para com o tratamento do verbo, sem uma quantificação numérica.

DESENVOLVIMENTO

Analisamos, no livro didático *Teláris Essencial* – Português – 6º ano, sua organização quanto a unidade didática, o uso do texto como pretexto e sobre conceitos, exemplos e exercícios em relação ao ensino do verbo na unidade 6.

Sobre a abordagem da gramática normativa presente no livro didático, observa-se que ela vem sendo trabalhada a partir de atividades classificatórias, que levam os professores a terem uma abordagem tradicional e já instituída a anos no ensino da língua, aquela que sempre se direciona à gramática normativa. Caberia aqui reflexões, a fim de que pudéssemos melhorar esse processo, visando melhorar o ensino aprendizagem.

Segundo Aparício 2010, “no Brasil, as discussões sobre o ensino de gramática, que começaram a ocorrer a partir da década de 80, observam desde a validade do ensino até suas concepções, girando em torno da possibilidade do uso de saberes produzidos no âmbito da ciência linguística para o estudo da gramática na escola”. Tais saberes também formam a base nacional comum curricular (BNCC), que estabelece os objetos básicos de conhecimento a serem trabalhados nas práticas de ensino na rede estadual de educação do estado de Goiás.

Para Bechara (2011, p. 72) “a gramática não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta essencial para o domínio da língua e para a produção de textos que atendam às necessidades de comunicação em diversos contextos.”

Para Rocha Lima (1997, p. 5, 6), “gramática normativa é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, das normas que em determinada época, que representam o ideal da expressão correta”. O autor observa que a gramática tem a função de codificar, de modo estanque, as utilizações da língua, o que nos traz a ideia da padronização e da não aceitação das utilizações que sejam distintas dessas idealizações.

Sobre esse assunto, Neves (2012, 199), afirma que “o mundo da gramática, que alguns insistem em constituir como um edifício de doutrina petrificada, à parte da linguagem, precisa ser visto como o mundo em que movemos quando falamos, lemos e escrevemos”. A autora ainda acrescenta que se desperdiça tempo quando se propõe lições de gramática que apenas reproduzem termos da metalinguagem e não se aproveita o real funcionamento linguístico.

Ao analisar o livro didático Teláris, observa-se o quanto ele e a maioria dos demais livros didáticos priorizam a gramática normativa. Mesmo tendo passado por muitas transformações no sentido de acompanhar mudanças propostas por diversas teorias linguísticas, sendo alvo de investigações científicas, especialmente por parte de linguistas aplicados. (SILVA, 2011).

Sobre a gramática normativa, sabe-se que ela desconsidera as variações que existem e não dá conta de explicar todas as ocorrências da língua. Um exemplo é a classe de palavras especificada como verbos (objeto do artigo, presente no livro didático) que não é dada a devida atenção, não permitindo assim, ampliar o seu ensino e a sua aprendizagem.

Embora os autores dos livros didáticos, em teoria, assumam um posicionamento crítico, reflexivo, embasados em teóricos da linguística, na prática, distanciam-se delas. Em muitas das aulas de língua portuguesa propostas pelos livros didáticos, especialmente nos livros didáticos destinados à Educação Básica, o ensino da língua portuguesa, fica “preso” ao que é estabelecido pela gramática normativa, resultando assim, em um ensino engessado que não contemple as variações existentes na língua.

As editoras também influenciam nesse sentido, tal afirmação se relaciona com o que diz a linguista Ilari (1989):

Não devemos aceitar que esse estado de coisas seja da exclusiva responsabilidade dos autores de livros didáticos. Muitos são despreparados, mas muitos contam com uma longa prática pedagógica e com uma formação científica exemplar. Um peso muito grande a favor do ensino gramatical deve-se, a meu ver, às editoras, que pressionam o autor no sentido de produzir livros — aceitáveis para o professor secundário. Numa ótica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor secundário não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro didático, mas exige em contrapartida um livro didático que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. Eu diria que esse mínimo é o da experiência que ele próprio teve *como aluno*. (ILARI, 1989)

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas deve ir além do ‘certo e errado’ (concepções de linguagem enquanto *expressão do pensamento e instrumento de comunicação*) envolve também um conjunto de práticas sociais atravessadas pela compreensão da dinamicidade dos textos e da capacidade de leitura, escrita e oralidade de variados textos moldados por variados gêneros.

O ensino da gramática deve ser amplo quanto aos elementos e às possibilidades. Não precisa se limitar a partes do texto ou apenas ocorrer em um gênero em específico, pode ser focalizado em sua completude, considerando o gênero responsável pelo enquadramento textual. Além de considerar a abordagem normativa, esse ensino também deve possibilitar reflexões, por parte dos educandos, sobre os efeitos de sentidos que tais ‘regras’ produzem em textos situados em contexto diversos. De acordo com Neves (1997), a teoria funcionalista da linguagem podem ser inseridas confortavelmente nas lições de uma gramática pautada no uso, isto é, de uma avaliação ancorada da organização da língua em função.

O verbo, como apresentado por Brugnerotto e Tavares (2012), é uma classe de palavras que expressa ações, estados ou ocorrências, desempenhando um papel central na formação de frases e na construção de significados, eles podem ser classificados de várias maneiras: quanto à transitividade (transitivos, intransitivos, etc.), quanto ao tempo verbal (presente, passado, futuro) e quanto à modalidade (indicativo, subjuntivo,

imperativo). Além disso, os verbos podem ser regulares ou irregulares, dependendo da forma como se conjugam. Isso torna os verbos essenciais para a comunicação, pois eles não apenas descrevem ações, mas também ajudam a situar essas ações no tempo e a expressar nuances de significado e intenção.

O fato de os verbos serem considerados como uma das classes de palavras mais importantes, que expressa não apenas ações, mas também estados e fenômenos, destaca sua centralidade na construção do significado na língua de modo limitado, pois não abrange a riqueza semântica e as diversas funções que os verbos podem desempenhar.

Ao ensinar os verbos, o professor deve apresentar aos alunos suas diversas funções e nuances, considerando as possibilidades que eles oferecem. Isso não só enriquece a compreensão linguística dos alunos, mas também os ajuda a se expressar de maneira mais precisa e criativa.

Em sua *Nova Gramática do português contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) afirmam que verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. “Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional” (Cunha e Cintra, 1985, p. 367). Do mesmo modo, o gramático Rocha Lima (1997) considera que: O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres. É a parte da oração mais rica em variações de formas ou acidentes gramaticais. Estes acidentes gramaticais fazem que ele mude de forma para exprimir cinco ideias: modo, tempo, número, pessoa e voz (ROCHA LIMA, 1997).

Segundo Bechara (2009, p. 95), “o verbo é a palavra que exprime uma ação, um estado ou uma condição, sendo o núcleo da oração e essencial para a construção do sentido completo na frase.” Ou seja, diferentemente das orientações tradicionais, há teóricos que acenam para características do verbo que destoam principalmente da noção de sujeito e de predicado. Para este estudo, além das bases teóricas de Chafe (1979), autores como Macambira (1993), Sella (2010; 1999), Roman (2014; 2007) e Perini (2010),

por exemplo, apresentam significativas contribuições relativas ao conteúdo e trazem definições que ampliam a visão quanto ao ensino dos verbos.

Essa perspectiva científica sobre o verbo destaca a complexidade e a versatilidade dessa classe de palavras, revelando que seu significado pode variar conforme o contexto em que é utilizado. Isso contribui para a ideia de que um mesmo verbo pode indicar estado, processo ou ação ressaltando a importância de se considerar as nuances semânticas nas diferentes construções oracionais.

Tal abordagem possibilita aos alunos uma compreensão mais profunda da linguagem, evidenciando que o verbo não atua apenas como um mero indicativo, mas como um elemento que pode moldar a estrutura e o sentido de uma frase. Essa flexibilidade no uso dos verbos pode ser explorada em sala de aula, incentivando os alunos a desenvolver em suas diferentes funções e contextos.

Ao contrário do que comumente se vê, os nomes não são os que têm a maior relevância nas construções, não são dominantes. É o verbo que permite o preenchimento dos espaços vazios, que possibilita a expansão da frase ou da oração. Por exemplo, se seguidos os preceitos da Teoria das Valências, o verbo é o elemento mais importante na frase ou na oração, pois a partir dele é que se constrói o enunciado. De acordo com Sella (1999, p. 80) “como elemento chave da definição de oração, o verbo tem servido de base para o exercício da análise sintática em língua portuguesa, pois propicia, por causa dos laços de subordinação, uma exposição mais evidente do desmembramento da frase”.

Na sequência das discussões teóricas e conceituais, retomamos a Chafe (1979) para destacar que:

Minha suposição será a de que o universo conceptual humano total é dicotomizado inicialmente em duas grandes áreas. Uma, a área do verbo, engloba estados (condições, qualidades) e eventos; a outra, a área do nome, engloba —coisas|| (tanto objetos físicos como abstrações coisificadas). Destas duas, teremos como certo que o verbo é central e o nome é periférico. (CHAFE, 1979, p. 96).

De acordo com o autor, diferentemente do que é encontrado na maioria dos manuais de gramática, verbo indica mais do que palavra que

pode ser flexionada em número, pessoa, modo, tempo e voz, indicando ação, estado e fenômeno meteorológico: ele tem centralidade na frase, pois é a partir dele que acontece a expansão. Na maioria dos enunciados, o verbo está presente e a sua natureza é que determinará como deve ser o restante da oração.

Assim, o ensino do verbo no livro didático analisado, embora apresente uma introdução convidativa, declara-se sociointeracionista, proponha um estudo dos gêneros discursivos e destaque propostas diversificadas de produção escrita, reflete exatamente o que está posto na gramática normativa, ou seja, contraria seus propósitos anunciados na introdução.

Perini (2006, p. 319, 320) explica que “uma classe tradicional que se pode considerar bem estabelecida é a dos verbos e o define como — palavra que pertence a um lexema cujos membros se opõem quanto a número, pessoa e tempo, acrescentando que —o verbo é a única palavra que pode desempenhar a função sintática de núcleo do predicado”.

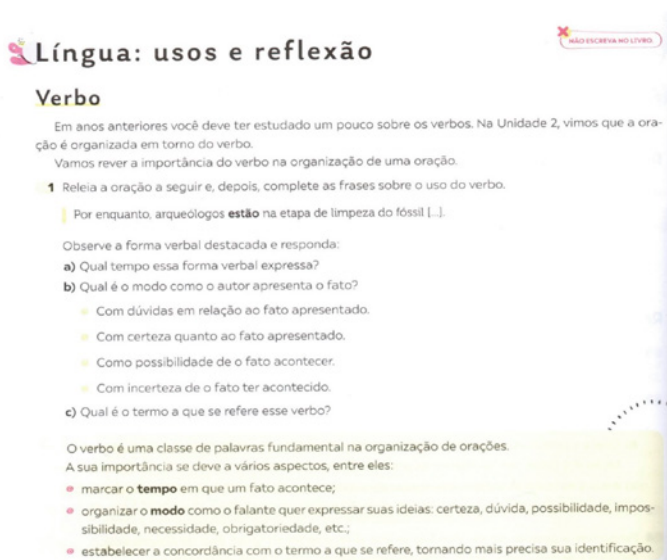
O verbo é um dos elementos centrais da oração e, de acordo com Evanildo Bechara, ele pode ser a única palavra que exerce a função sintática de **núcleo do predicado**. Em frases que possuem um predicado verbal (em oposição ao predicado nominal), o verbo é o elemento que carrega a ação ou estado e organiza a estrutura do predicado.

Na frase: “ela corre.”, temos os seguintes elementos - O sujeito: “ela” (quem realiza a ação), o predicado: “corre” (o que o sujeito faz) e o núcleo do predicado: “corre” (o verbo que expressa a ação).

Neste exemplo, o verbo “corre” é o único núcleo do predicado, pois ele é o elemento que expressa a ação do sujeito, e não há nenhum outro termo no predicado, como objetos ou complementos. O verbo, portanto, cumpre a função de núcleo do predicado, sendo suficiente para estabelecer o sentido da oração.

Esse exemplo nos mostra que os verbos não existem de forma isolada, mas sim dentro de um contexto comunicativo, onde a forma e o uso dos verbos variam conforme o tempo verbal, o sujeito, o modo e a situação da comunicação. Ao aprender um verbo sem observar seu uso em contextos reais, como o livro didático propõe na imagem abaixo, os estudantes não conseguirão entender as nuances e variações de significados que o verbo pode adquirir.

Figura 1



Fonte: Ana Trinconi (2022)

A falta de contextualização dos verbos nos livros didáticos é um problema sério, pois impede que os alunos compreendam como e quando usar essas palavras de maneira eficaz. Quando os verbos são apresentados isoladamente, sem exemplos práticos ou situações do cotidiano, os estudantes perdem a oportunidade de ver suas funções reais na comunicação. Isso pode levar a uma aprendizagem mecânica, em vez de uma compreensão mais profunda e significativa. Para melhorar essa situação, é crucial que os materiais didáticos incluam textos e exemplos que mostrem os verbos em ação, permitindo uma conexão entre teoria e prática.

Por exemplo, a frase “Eu estudarei para a prova amanhã”, contempla pessoa, número, tempo e modo. Temos: pessoa: 1ª pessoa do singular (Eu), número: Singular (Eu), tempo: Futuro do presente, (estudarei), modo: Indicativo (expressa uma ação futura certa), os livros didáticos deveriam abordar os verbos em ação, nessa perspectiva.

Porque quando fazem o contrário, ou seja, se concentram principalmente em listas de conjugações, os alunos tendem a memorizar as formas dos verbos (como as terminações para o presente, passado e futuro) sem entender o significado dessas variações dentro de contextos específicos,

quando sabemos que a conjugação não é apenas uma lista de formas, mas sim uma ferramenta para expressar tempo, modo, pessoa e número, e essas variáveis devem ser compreendidas dentro de situações reais de comunicação.

Figura 2

Conjugar um verbo é flexioná-lo de acordo com a pessoa, o número, o tempo e o modo.

Exemplo:
Eu canto
Nós cantamos
Eles cantam
Eles cantarão
Vocês cantavam, etc.



1 Leia o trecho a seguir.

A cena foi chocante. No sábado 8, imagens de vídeo **viralizaram** pela internet, com o desmoronamento de um colossal talude que se **desprendeu** de um cânion, à margem do lago de Furnas, no sul de Minas Gerais – e **atingiu** em cheio uma lancha com turistas.

ALTMAN, Fabio. Como a tragédia em Capitólio poderia ter sido evitada. *Vêje*, São Paulo, 15 jan. 2022. p. 12.

Observe as formas verbais destacadas. Se você fosse buscar em um dicionário o significado desses verbos, como eles seriam encontrados em um dicionário? Escreva no caderno como esses verbos seriam encontrados e a qual conjugação pertencem.

Fonte: Fonte: Ana Trinconi (2022)

A ênfase excessiva em listas de conjugações nos livros didáticos pode levar a um aprendizado superficial, levando os alunos a memorizarem formas verbais sem realmente entender como aplicá-las em contextos de comunicação. Essa abordagem mecânica não prepara os estudantes para usar os verbos de maneira eficaz em situações reais.

1) Abordagem Superficial: Reduzir os verbos a definições simplistas, ignorando suas nuances e variações de significado.

Para promover um aprendizado mais significativo, os materiais didáticos deveriam integrar exercícios que envolvem a prática do uso dos verbos em diálogos, narrativas e produções textuais, permitindo que os alunos experimentem as diferentes formas verbais em contextos autênticos. O que se nota, no exemplo acima, é que o tempo verbal foi trabalhado muito superficialmente. Percebe-se que foram apresentados apenas dois exemplos com cinco atividades para o aluno identificar o tempo verbal. Acontece que essas atividades não levam o aluno a pensar em um tempo verbal que vai além do tempo cronológico que é constantemente usado pelo falante.

2) *Desconsideração de gêneros textuais*. O fato de o livro didático não integrar a análise de diferentes gêneros discursivos limita a sua prática da linguagem e, logo, sem essa variedade, os alunos não desenvolvem habilidades para ler e escrever em contextos diversos, o que é crucial para a comunicação eficaz.

Sabemos que os gêneros textuais refletem contextos sociais e culturais. Ignorar essa diversidade pode resultar em um aprendizado desconectado da realidade dos alunos. A análise de diferentes gêneros promove o pensamento crítico, pois permite que os alunos reconheçam diferentes intenções e estratégias de argumentação, uma vez que a vida cotidiana exige a compreensão e produção de vários gêneros, como artigos, e-mails, narrativas, entre outros. A ausência dessa prática no livro didático pode prejudicar a preparação dos alunos. Sabemos que é a diversidade de gêneros que pode tornar o aprendizado mais atraente, ajudando os alunos a se conectarem com os temas estudados de maneira mais significativa, quando isso não acontece, os alunos ficam prejudicados.

A compreensão de verbos em diferentes contextos é fundamental para interpretar corretamente textos. Sem essa prática, a leitura crítica pode ser comprometida. Por isso, os verbos são tão importantes no processo de ensino da nossa língua, eles são essenciais para os alunos expressarem suas ações, estados e sentimentos. A falta de foco nesse aspecto limita a capacidade dos alunos de se expressarem de forma rica e variada. Refletir sobre o uso dos verbos ajuda os alunos a se tornarem mais conscientes e autônomos em sua comunicação, permitindo que escolham as formas verbais mais adequadas aos contextos, por ter esse grau de significância.

A abordagem superficial dos verbos nos livros didáticos é uma limitação significativa, pois reduz a riqueza da linguagem a definições simplistas que não capturam as nuances e variações de significado. Essa simplificação pode levar os alunos a uma compreensão limitada, sem considerar como o contexto pode alterar o sentido de um verbo ou sua função em uma frase.

Para combater essa abordagem, é fundamental que os materiais didáticos apresentem atividades que explorem as múltiplas facetas dos verbos. Isso inclui:

- a. *Exemplos Contextualizados* - para mostrar como um mesmo verbo pode ter significados diferentes dependendo do contexto.

- b. *Análise de Gêneros Textuais* - o que levaria os alunos a integrar diferentes tipos de texto que ilustrem o uso dos verbos em situações variadas.
- c. *Discussão de Nuances* - isso iria incentivar discussões em sala de aula sobre como e por que diferentes verbos são escolhidos em diferentes contextos.
- d. *Atividades de Produção* - criando oportunidades para os alunos usarem verbos em suas próprias produções textuais, refletindo sobre suas escolhas.
- e. Essas estratégias podem ajudar a desenvolver uma compreensão mais profunda e prática dos verbos.

Como vimos, a simplificação excessiva dos verbos nos livros didáticos realmente limita o aprendizado dos alunos, fazendo com que eles percam a oportunidade de entender o uso flexível e contextualizado dos verbos. Ao proporcionar atividades dinâmicas e contextualizadas, os materiais didáticos podem fomentar uma compreensão mais profunda e prática da conjugação verbal. Isso não apenas melhora a habilidade dos alunos em usar os verbos corretamente, mas também os prepara para utilizar a língua de maneira mais eficaz em contextos do mundo real.

CONSIDERAÇÕES

Diante disso, conclui-se que há muito o que se acrescentar ao processo de ensino do verbo nas escolas, que deveria se passar por um repensar profundo da concepção de língua, alinhada com a realidade social dos alunos e com uma prática pedagógica mais dinâmica e contextualizada. Como demonstrado ao longo desse estudo, ao considerar o uso funcional dos verbos, a incorporação de atividades práticas, a continuidade do ensino ao longo dos anos e a revisão das abordagens pedagógicas, será possível oferecer aos alunos uma educação linguística mais rica e aplicada, capaz de prepará-los para a comunicação real e efetiva no mundo atual.

Em virtude de uma perspectiva funcionalista, o ensino do verbo se torna mais do que uma simples memorização de formas conjugadas, ele passa a ser uma ferramenta para comunicação efetiva, mostrando aos alunos como os verbos são utilizados de maneira flexível, dependendo do

contexto social, da intenção comunicativa e do efeito desejado, por isso, como salientado ao longo desse estudo, ao incorporar atividades práticas, os materiais didáticos podem contextualizar e explorar as múltiplas facetas dos verbos, tornando o aprendizado mais significativo e aplicado à realidade dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <https://is.gd/h8yTTn>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- BRUGNEROTTO, T.; TAVARES, R. A. A. **Vontade de Saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.
- CHAFE, W. L. **Meaning and the structure of language**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. Trad. Maria Helena de Moura Neves et ali. Significado e estrutura linguística. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- FREITAS, C. J. M. **As belezas da cidade**. Itumbiara: Moderna, 2018.
- NEVES, Maria Helena. A gramática funcional. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- NEVES, Maria Helena. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SILVA, L. J. C. **Percorrendo as estradas do sul goiano**. 2018. Disponível em: <http://caldas.net.br>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009. PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. GERALDI (1984; 2011).
- TRINCONI, Ana. Teláris Essencial: Português. 6º ano. 1º edição. São Paulo. Ática: 2022.

OSCAR WILDE E COELHO NETO: DUAS VOZES DO *FIN DE SIÈCLE* QUE SE ENCONTRAM

Thaine Fernanda Sell¹

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, proponho falar um pouco sobre a figura autoral de Coelho Neto, além de tentar entender seu espaço na época em que viveu, mostrando de que maneira sua obra tem influência de outra figura muito em voga na época, Oscar Wilde. A obra de Oscar Wilde, assim como a de outros prosadores da época, teve grande influência nas obras de Coelho Neto, como é possível perceber em sua fala na entrevista *Momento Literário*, organizada por João do Rio.

O livro que mais me impressionou foi *As Mil e Uma Noites*. Depois toda a obra de Shakespeare, o *Dom Quixote*, os poetas gregos, Plutarco, que releio constantemente [...] Flaubert, o admirável Maupassant, Taine, que é a base da minha visão crítica, e os ingleses contemporâneos, com especialidade os dramaturgos (RIO, 1994, p. 54)

Nessa série de entrevistas que João do Rio fala com diversos autores contemporâneos seus, Coelho Neto fala de suas influências na obra. Quando fala sobre as obras que influenciaram sua produção literária, cita os ingleses contemporâneos. Segundo Alexandre Meireles da Silva, responsável pela escrita do prefácio da edição de *Esfinge* utilizada neste trabalho:

Quanto aos dramaturgos, é possível deduzir que dentre eles estivessem incluídos Oscar Wilde e George Bernard Shaw. Já em relação aos escritores britânicos contemporâneos ao brasileiro, podemos considerar os mais lidos no Brasil da época: Robert Louis Stevenson, H. G. Wells e Rudyard Kipling, três escritores cuja ligação com o fantástico se tornou uma das principais características de sua obra. (MEIRELES, 2020, p. 25)

¹ Doutoranda em Letras (UFSM). Bolsista Capes. CV: <http://lattes.cnpq.br/3142980329497971>

O estudioso da obra de Coelho Neto considera os autores lidos frequentemente no Brasil na época em que ele viveu, além de especular que um dos dramaturgos aos quais Coelho Neto se refere em sua entrevista é Oscar Wilde. São evidentes as inspirações que o autor providencia a Coelho Neto, e esse é o objetivo principal deste trabalho: mostrar de que maneira a obra *Esfinge* (1908), de Coelho Neto, possui semelhanças importantes com a escrita de Oscar Wilde, principalmente em sua obra *O retrato de Dorian Gray* (1891)

Com o presente trabalho, pretendo falar sobre as influências que Coelho Neto teve em suas obras, especificamente referentes a Oscar Wilde e o decadentismo, explorando também a figura do dândi e a presença do elemento fantástico na obra proposta para o estudo.

Os objetivos específicos são:

- Reunir um referencial teórico sobre o decadentismo e a figura do dândi, relacionando Oscar Wilde com essa corrente estética e literária.
- Trazer uma breve introdução sobre a figura de Coelho Neto e sua época.
- Como principal ponto do trabalho, mostrarei de que maneira a obra *Esfinge* (1908) pode ser considerada uma obra pertencente ao que chamamos de decadentismo, trazendo como personagens importantes figuras de dândis e como ela se assemelha à obra de Oscar Wilde.

O trabalho pretende trazer novas leituras da obra de Coelho Neto, a qual passou por muitos anos no ostracismo da literatura brasileira. A volta dos estudos do autor que foi o mais lido de sua época é muito importante para que mais leitores tenham interesse em estudar a literatura brasileira, que muitas vezes é vista como apenas como um empecilho, como no ensino básico.

CAPÍTULO 1 – DECADENTISMO, A FIGURA DO DÂNDI E OSCAR WILDE

1.1 - Decadentismo

Da mesma forma que estava falando de Coelho Neto, é possível perceber certa dificuldade em definir o que foi o decadentismo e onde colo-

cá-lo enquanto período literário. Segundo Moretto (1989, p. 14), teórica do decadentismo, esse momento literário foi “historicamente exprimido entre Naturalismo e Simbolismo”. Ou seja, por muito tempo, o decadentismo ficou nesse entrelugar, com alguns colocando-o no Naturalismo e outros no Simbolismo. Ainda segundo Moretto (1898, p. 14) “[...]Naturalismo, Decadentismo, Impressionismo, Simbolismo, Instrumentalismo são termos frequentemente citados lado a lado, ao mesmo tempo artístico, literário, filosófico, musica.”

A partir dos anos setenta, ao lado dos parnasianos e dos naturalistas, há na França um mal-estar, uma agitação que se volta contra a ideologia positivista. Antes da nova arrancada que levará às inovações do século XX, há, entre as elites, um cansaço, uma vaga ideia de algo que morre, de um mundo em decomposição. É claro que os reveses políticos e a síndrome do vazio psicológico comuns a todos os fins de século não bastam para explicar esta atmosfera de melancolia e desesperança [...]. (MORETTO, 1989, p. 14-15)

Com essa passagem, é possível perceber traços de onde se inseria o decadentismo. Há uma atmosfera de desesperança e decomposição. Há um pessimismo que paira na época, que encontra sua forma artística no decadentismo. Não foi apenas na literatura que o movimento se fez presente. A estética decadentista esteve também na filosofia, na música e nas pinturas.

Há, nesse contexto, uma contradição de grande interesse: se, de um lado, a geração de 1880 sente um frio vento de morte e de decadência, há por toda a parte a necessidade de uma luta por algo diferente, por uma renovação. Tal movimento é expresso claramente na revolta contra as escolas parnasianas e naturalistas, contra o academismo poético e a “brutalidade” que, em nome do cientismo, se apossara da literatura narrativa. Neste ponto o Decadentismo inscreve-se na lista de idealismo. (MORETTO, 1989, p. 15)

Na música, quem se destacou foi Wagner, compositor alemão que apresentou muitas das características daquele momento. Além do pessimismo comum a esse movimento, percebe-se também resistência ao novo,

àquilo que é trazido pela ciência. Há uma exaltação do clássico novamente. É interessante notar que muitos artistas decadentistas da época “beberam” da obra de Wagner para suas próprias artes, sejam elas literárias, sejam artísticas. Segundo Moretto (1989, p. 20):

Assim, para compreender a razão profunda do interesse dos decadentes por Wagner, devemos lembrar que: a) Baudelaire, a figura central do século XIX, o ponto de partida do movimento decadentista, foi um dos primeiros divulgadores do mestre alemão e sentiu grande afinidade entre sua obra e a de Wagner; b) o drama lírico wagneriano baseia-se na reunião das artes fato que, juntamente com o soneto das correspondências de Baudelaire, interessa vivamente à geração de 1880; e c) o novo lirismo, o de Verlaine e dos decadentistas, encontrara em Wagner o divulgador de lendas nórdicas e celtas que alimentavam o sentimento de mistério, o misticismo, o sonho, tão ao gosto dos antinaturalistas. E Jean Pierrot, ao estudar o imaginário decadentista, revela a importância dos elementos da Tetralogia: a água (o Reno), o ouro, as vezes maldito, os metais dos Nibelungos que, pelo brilho, pela cintilação, lembram o brilho bizantino da pintura de Gustave Moreau.

O que Moretto chama de novo lirismo pode ser percebido na escrita dos principais decadentistas que conhecemos. Ao ler Wilde, por exemplo, é perceptível uma prosa com muitos traços poéticos, além de ser rica em elementos que envolvem mistério e sonhos, como é possível ver em *O retrato de Dorian Gray* (1891). Pensando no Brasil, é possível perceber esse mesmo lirismo e mistério na obra *Esfinge* (1908), de Coelho Neto.

Como será visto posteriormente, algumas dessas características podem ser vistas na figura do dândi, frequentemente relacionada à figura do decadente. Principalmente quando se fala em busca por sensações refinadas para evitar o tédio. Moretto apresenta também as características do Decadentismo em cada uma de suas manifestações.

É decadentista o fantástico não demoníaco, não mais sobrenatural, mas o que procura a análise psicológica sugerida por Poe, como nos contos de Jean Lorrain; é decadentista a retomada da ideia de modernidade através do interesse pela cidade; é decadentista o fascínio pelas arquetípicas lendas antigas e medievais, pois, enquanto as

lendas românticas eram temas medievais ligados à origem política dos povos europeus, a lenda fim-de-século é a própria poesia. (MORETTO, 1989, p. 32)

Nessa passagem, o autor apresenta as diferentes manifestações do decadentismo na época. Uma grande característica do decadentismo, como visto já na citação anterior, é o fascínio pelo antigo, pelo que veio antes e que está se perdendo. Como diz Moretto, pelas lendas antigas e medievais. Além destas, as lendas bíblicas também recebem nova leitura e importância com o decadentismo. “Lendas bíblicas como a de Salomé (Moreau, Laforgue, Wilde) que foi chamada de ‘deusa da decadência’, a de Édipo, de Prometeu e tantas outras dos quadros de G. Moreau, a de Orfeu, da Esfinge, as lendas do Graal, percorrem os anos oitenta” (MORETTO, 1989, p. 32). Essa busca pelo antigo, pelo clássico que já passou, demonstra uma recusa daquilo que é contemporâneo e inovador. Busca-se voltar ao que já existiu e funcionou.

Ainda falando sobre as diversas manifestações do decadentismo, Moretto segue falando sobre essas características:

É decadentista ainda, o gosto pela natureza petrificada e fria dos bizantinos e dourados reflexos de outono; pela refinada maquiagem das coisas, de proveniência baudelaireana; pela estranha flora da casa de Des Essentes; é decadentista o tema do reflexo na água, transparente ou espelhada (obras de Samain e de Régner); o gosto pelas pedrarias (Huysman, G. Moreau), pelos metais (*Tétralogia* de Wagner), pelos vegetais terrestres ou submarinos, que acabarão por tornar-se parte integrante da decoração *art nouveau*. (MORETTO, 1989, p. 32)

Ainda citando Moretto, ela propõe que no decadentismo há uma volta à valorização do individual, que havia se apagado com as correntes literárias anteriores.

Finalmente o Decadentismo é um clima, é o extremo e exacerbado individualismo, mais acentuado do que o romântico, é um cansaço de quem vive os últimos tempos mas que, ampliando-se, ultrapassa seus limites históricos [...] Com o Decadentismo o lirismo pessoal readquire seu sentido puro. Não importa se foi acompanhado por um negro mal du siècle. O que importa é que a poesia não

será mais um psicologismo mais ou menos especulativo, mas um eu isolado diante de uma interrogação metafísica, diante de uma realidade que o ultrapassa infinitamente. (MORETTO, 1989, p. 33)

Quando Moretto fala que o lirismo readquire seu sentido puro, é possível entender que ele não é mais ligado, no decadentismo, a uma utilidade, com grandes interpretações psicológicas e, muitas vezes, éticas e moralizantes.

Para entender esse movimento artístico e estético do dândi, alguns teóricos são importantes. O primeiro deles é Baudelaire. Quando escreve “O pintor da vida moderna”, Baudelaire está interessado em mostrar de que forma um pintor de sua época, Constantine Guy, retrata em sua obra os costumes comuns àquele tempo, de forma original. Um dos costumes que o pintor retrata é o dândi, e Baudelaire traz uma definição para esse estilo de vida. Baudelaire (2006, p. 870) inicia seu texto se referindo ao dândi como “O homem rico, ocioso e que, mesmo entediado de tudo, não tem outra ocupação senão correr ao enalço da felicidade.”

Ou seja, o dândi é um homem primeiramente rico, que não terá outra preocupação além de se portar como um dândi, como um cavalheiro elegante, entediado e interessado em arte. Como Baudelaire deixa subentendido, o dândi é uma instituição difícil de definir, com regras específicas que devem ser seguidas sem exceções. (BAUDELAIRE, 2006, p. 870)

Baudelaire (2006, p. 871) percebe que alguns autores de sua época, aqueles que usavam a figura do dândi em suas obras, tendiam a dotar seus personagens de muitos bens, “de fortunas bastante consideráveis para pagarem sem hesitação todas as suas fantasias.” Assim, eles não precisariam trabalhar, podendo viver uma vida ociosa e voltada totalmente ao estilo de vida do dândi.

Eles são seres que não têm outra ocupação senão cultivar a ideia do belo em suas próprias pessoas, satisfazer suas paixões, sentir e pensar. Possuem, a seu bel-prazer e em larga medida, tempo e dinheiro, sem os quais a fantasia, reduzida ao estado de devaneio passageiro, dificilmente pode ser traduzido em ação. (BAUDELAIRE, 2006, p. 871)

Baudelaire ainda ressalta outras características importantes da figura do dândi, como aquele que busca sempre pela originalidade. A

originalidade do dândi deve estar dentro das conveniências sociais, ou seja, ele é original, porém comedido. Não foge tanto do que a sociedade espera dele, mas se destaca.

É antes de tudo a necessidade ardente de alcançar uma originalidade dentro dos limites exteriores das conveniências. É uma espécie de culto de si mesmo, que pode sobreviver à busca da felicidade e ser encontrada em outrem [...] É o prazer de provocar admiração e a satisfação orgulhosa de jamais ficar admirado. Um dândi pode ser um homem entediado, pode ser um homem que sofre; mas, nesse último caso, ele sorrirá. (BAUDELAIRE, 2006, p. 871)

O pintor do qual Baudelaire fala em seu ensaio têm, entre suas obras, uma representação da figura do dândi. Constantin Guy tem obras que retratam os costumes da época, a vida nas ruas, a guerra, os soldados. E, dentre estes, ele retrata o que entende como sendo o dândi.

Outro livro importante para entender a figura do dândi é *Manual do dândi: a vida com estilo*, livro que conta com texto de três teóricos sobre a figura do dândi. Um deles foi o já apresentado texto de Baudelaire. Os outros dois são Honoré de Balzac e D'Aurevilly.

Intitulado “Tratado da vida elegante”, o texto de Balzac é também um dos textos basilares para se entender a figura do dândi, pois o autor traz literalmente um manual de como se portar da dessa maneira. Para isto, ele divide seu texto falando em cada parte sobre os diferentes tipos de vida que homens podem levar na sociedade. A primeira é a vida ocupada, do homem que trabalha para sobreviver; a segunda é a vida do artista, que dedica sua vida à arte; a terceira é a vida elegante, que é a vida que os dândis levam.

Quando está falando sobre o homem que precisa do trabalho para viver, traz as primeiras características do dândi como contraponto.

IV. O homem habituado ao trabalho não pode compreender a vida elegante.

V. [...] Para ser fashionable, é preciso desfrutar do repouso sem ter passado pelo trabalho, ou seja, acertar uma quadra de loto, ser filho de milionário, príncipe, ter uma sinecura ou acumular vantagens. (BALZAC, 1833, s.p.)

Ao apresentar a vida do artista, temos uma descrição de uma figura que se assemelha muito ao que Baudelaire chama de dândi. Uma pessoa ociosa e rica que se dedica apenas à arte e à contemplação de obras artísticas.

O artista é uma exceção: sua ociosidade é um trabalho e seu trabalho, um repouso; ele é, alternadamente, elegante e desleixado; veste, a seu bel-prazer a camisa do operário, e decide-se pelo fraque trajado pelo homem da moda; não está sujeito a leis: ele às impõe. (BALZAC, 1833, s.p.)

Percebe-se, nessa passagem, que o artista incorpora a figura do dândi, na visão de Balzac, pois possui características como elegância, *fashion* e originalidade.

Quando passa a falar da vida elegante, que é o foco maior de seu texto, Balzac apresenta uma máxima: “*Não basta ter se tornado ou nascido rico para levar uma vida elegante: é preciso ter o sentimento disso.*” (BALZAC, 1833, s.p., grifo do autor). Depois de apresentar ao leitor essa máxima do sentimento ser o foco da vida elegante, Balzac nos apresenta uma série de características desse chamado homem elegante, sempre insistindo na ideia de que um homem pode se tornar rico, mas a elegância é algo que nasce com a pessoa. (BALZAC, 1833, s.p.)

Entre as características apresentadas como essenciais ao homem elegante de Balzac, está a toalete, o uso de acessórios, as maneiras apresentadas em público, a conversação, dentre outros. Em um momento do texto, Balzac fala especificamente da figura do dândi, porém de forma negativa. Embora ele pense que o dândi não seja exatamente um homem elegante, as características que ambos apresentam são muito semelhantes.

1.3 – Oscar Wilde: vida boêmia e obra

A vida de Oscar Wilde é, por si só, digna de ser estudada. E realmente existem muitos estudos que se debruçam sobre a vida do escritor nascido irlandês. Sua principal obra, *O retrato de Dorian Gray*, foi publicado em junho de 1890, nos EUA e na Inglaterra, na revista *Lippincott's*, sendo a obra de destaque daquele mês. Esse livro possui um enredo fantástico, em que o protagonista Dorian Gray tem sua imagem pintada por um amigo e essa imagem começa a receber todos os registros de seus crimes, enquanto Dorian tinha sua imagem intocada.

Ou seja, como apresentado anteriormente, a figura do dândi é de um homem extravagante, com uma postura esteta acentuada, mas que não ultrapassava nenhuma regra social de sua época. Isso muda quando Wilde publica *O retrato de Dorian Gray*, pois sua imagem fica completamente comprometida diante da sociedade. A partir desse momento, esta não é mais, segundo o que Baudelaire teoriza, a postura de um dândi. O dândi, mesmo que extravagante e até mesmo um pouco excêntrico, não deve deixar sua imagem social cair em desgraça.

Uma obra que foi publicada na mesma época em que *O retrato de Dorian Gray* é *O estranho caso do Dr. Jekyll e o senhor Hyde* (1885), publicado cinco anos depois do livro de Wilde, e uma clara inspiração para o autor. Assim como em *Dorian Gray*, o livro de Stevenson apresenta a temática do duplo. E da mesma maneira também, é apresentada no livro uma amizade quase homoerótica entre dois homens. A diferença que se percebe é que na obra de Stevenson, o fantástico explica aquela relação, fazendo com que não houvesse a mesma retaliação que Wilde recebeu, “onde o primeiro obteve elogios de uma audiência aliviada diante do final violento mas não erótico, o segundo recebeu críticas e condenações por sua direta defesa de um ideário estético e decadentista no mínimo ambíguo.” (TAVARES, 2021, p. 14)

Após a publicação dessas suas obras que trouxeram sucesso para o autor, Wilde conheceu sua ruína. Pouco depois da publicação de *O retrato de Dorian Gray*, Oscar Wilde conheceu um grande fã de seu livro, Alfred Douglas. Esse jovem entrou em sua vida e, para Wilde, parecia ser a própria representação de Dorian. Douglas era filho do marquês de Queensberry, figura aristocrática importante da época. O marquês não estava feliz com a amizade entre seu filho e Wilde, pois a figura dele já estava manchada pelo processo que recebeu o livro.

A história de Oscar Wilde tem várias camadas, que podem ser analisadas sob diversas perspectivas, que não cabem a este trabalho, mas que podem ser muito interessantes para aqueles que são fãs de sua figura e de sua obra.

CAPÍTULO 2: O RETRATO DE DORIAN GRAY (1890) E AS FACES DO DÂNDI E DO DECADENTISMO

Ao falar especificamente da grande obra da vida de Oscar Wilde, não poderia deixar de contar um pouco da história de sua publicação e de seu enredo. Como já dito anteriormente, a publicação de *O retrato de Dorian Gray* foi rodeada de polêmicas e de problemas. É interessante perceber que a primeira versão de *O retrato* foi publicada simultaneamente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Sua publicação teve que sofrer diversas alterações, indicadas pelo autor, para que a obra pudesse ser publicada aceitavelmente.

Mesmo com as alterações pedidas, a obra sofreu muitas retaliações e críticas negativas, chamando o livro de imoral. A imoralidade do livro, como já mencionado anteriormente, se devem ao teor das amizades masculinas do livro. A obra apresenta em sua maioria amizades e admiração entre homens. (TAVARES, 2021, p. 16)

Já no início da história, Basil, um dos personagens principais, está finalizando seu quadro. Ao terminar seu trabalho, a admiração que Basil e lord Henry demonstram pelo quadro é uma admiração que beira a idolatria. Ou seja, são dois homens apreciando a beleza de outro homem. E a amizade e a relação que se estabelece entre esses três personagens é trazida à tona durante toda a narrativa.

O enredo de *O retrato de Dorian Gray* é um enredo já muito conhecido na literatura. Um jovem belo tem seu retrato pintado por seu amigo, e esse retrato se torna seu duplo. Enquanto Dorian aproveita a vida sem se preocupar com qualquer consequência, o retrato sofre as intempéries do tempo que Dorian não sofre. O quadro apresenta as cicatrizes que deveriam ser de Dorian, o quadro adoece. E, por fim, o quadro envelhece no lugar do rapaz que foi sua inspiração.

Muito se criticou na época também pois a figura de Dorian saía pelas noites de Londres e aconteciam coisas inimagináveis em suas andanças pela cidade. E, além das prováveis noites de pecado que Dorian tinha, ele não sofria nenhuma consequência por seus atos. As atitudes de Dorian terem passado sem julgamento foi motivo de grande revolta pela sociedade da época.

As críticas recebidas também culminaram na escrita de um prefácio, pelo próprio autor, que foi adicionado em edições posteriores. O prefácio já antes mencionado neste trabalho traz o que Wilde entende por arte, e esse entender se assemelha ao que Moretto fala sobre a ideia de decadentismo, como contrária a correntes que viam a literatura com uma utilidade científica e/ou social:

Não existe livro moral ou imoral. Livros são bem escritos ou mal escritos. Isso é tudo.

A aversão do século XIX pelo Realismo é a fúria de Caliban ao não ver o próprio rosto em um espelho.

A aversão do século XIX pelo Romantismo é a fúria de Caliban ao não ver o próprio rosto em um espelho.

A vida moral de um homem é parte do tema do artista, mas a moralidade da arte consiste no uso perfeito de um meio imperfeito. O artista não deseja provar nada. Mesmo as coisas verdadeiras podem ser provadas.

O artista não tem inclinações éticas. Uma inclinação ética em um artista é um maneirismo imperdoável de estilo. (WILDE, 2012, p. 5)

Ou seja, a arte não deve ser criada e nem vista como útil. A arte tem a finalidade única de fruição. Nas primeiras passagens do próprio livro, em que o personagem Lord Henry está discutindo com Basil sobre a pintura que ele havia acabado de finalizar de Dorian.

Ora, meu caro Basil, ele é um narciso, e você – bem, é inegável que você tem uma aparência de intelectual e tudo o mais. Mas a beleza, a beleza de verdade, termina onde começa a aparência de intelectual. O intelecto é, em si, uma forma de exagero, e ele destrói a harmonia de qualquer rosto. No instante em que alguém se senta para pensar, só o que se vê é um nariz, ou uma fronte, ou algo horrendo. (WILDE, 2012, p. 9)

Nessa passagem, percebe-se a visão que Lord Henry tem sobre como a arte não deve ser perpassada pelo intelecto. A beleza deve existir só por ela. O que é belo deve ser belo apenas, sem um motivo para tal. Ou ainda, sem outra finalidade. O quadro que Basil pinta é belo por si só. Não possui um motivo ou uma finalidade. No momento em que o intelecto se faz presente, a beleza não mais existe.

Outra característica interessante da passagem selecionada é que a figura representada no quadro é comparada a narciso. Como diz Moretto em seu texto sobre o decadentismo, a exaltação do clássico, principalmente da antiguidade clássica, é uma das grandes características desse movimento. Ou seja, a beleza está associada à beleza clássica.

CAPÍTULO 3: COELHO NETO E A *ESFINGE* (1908)

Coelho Neto foi um escritor maranhense. Nasceu em 1864, no Maranhão, e morreu em 1934, no Rio de Janeiro. Como já mencionado anteriormente, as obras do autor receberam palmas e vaias. Segundo Bosi “A fortuna crítica de Coelho Neto conheceu os extremos do desprezo e da louvação, desde o ‘sujeito mais nefasto que tem aparecido no nosso meio intelectual’, de Lima Barreto, a ‘o maior romancista brasileiro’ de Otávio de Faria.” (BOSI, 2006, p. 210-211)

Começando a falar sobre *Esfinge*, especificamente, romance publicado em 1908, trago uma citação do livro *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo*, de Bruno Matangrano e Enéias Tavares:

Ainda sob a égide dos países de língua inglesa, em *Esfinge* (1908), Coelho Neto traz a história do excêntrico James Marian, um inglês recém chegado ao Rio de Janeiro que divide as opiniões dos vizinhos, desconcertados diante de sua aparência bizarra: um corpo másculo, grande e forte, cuja cabeça é pequena, feminina e delicada como a de uma menina. James Marian é uma personagem muito a frente de seu tempo, por tocar um tema muito polêmico: as diversas sexualidades, para além do binômio homem/mulher [...] (MATANGRANO; TAVARES, 2019, p. 46)

O nome esfinge, título do livro, se deve ao fato dessa personagem ter a cabeça de uma mulher e o corpo de um homem, imitando, dessa forma, a figura mítica da esfinge. É possível notar já no título uma influência da estética decadentista. A escolha de um personagem da mitologia clássica para dar título ao livro evidencia essa busca por uma estética decadentista.

Essa busca por colocar características e atitudes clássicas nos personagens está presente em diversas passagens do livro. Logo no início, quando o narrador está apresentando ao leitor os personagens e moradores

da pensão, a descrição de James Marian o coloca novamente comparado à uma figura da mitologia grega.

Os hóspedes tratavam-se com intimidade, só o inglês do segundo andar, o *apolíneo* James Marian, retraía-se a todo o convívio, sempre sorumbático, calado, aparecendo raramente à mesa às horas das refeições, tomando-as só ou no quarto, quando não as fazia no jardim, a uma pequena mesa de ferro, à sombra das acácias, com champanhe a refrescar em um balde, ouvindo os passarinhos. (NETO, 1908, p. 49, grifo nosso)

Percebe-se que a personagem James Marian é apresentada como apolíneo, ou seja, faz referência direta ao deus grego, mostrando novamente uma tentativa de exaltar a cultura passada em detrimento da contemporânea de época de Coelho Neto. Nessa mesma passagem, é possível notar também em James Marian a figura do dândi, uma figura que apresenta uma pose excêntrica quando comparada à dos outros personagens da série. Diferente dos outros hóspedes, prefere fazer suas refeições sozinho, sentado no jardim apreciando a natureza, característica, segundo Moretto, de uma estética decadentista. Além disso, uma atitude de contemplação des preocupada característica do dândi.

Coelho Neto traz, em sua obra, diversas outras referências clássicas para se referir a esse personagem. Um dos outros moradores da pensão, ao se referenciar a ele, fala “- Imaginem, a mais formosa cabeça de mulher sobre o tronco formidável de um Hércules de circo. A beleza e a força. Toda a Estética!” (NETO, 1908, p. 50). Novamente, o personagem é comparado à figura de um deus grego, além de haver, nessa passagem, uma clara

No mesmo diálogo, em que os personagens estão discutindo sobre suas impressões sobre a figura de James Marian, o músico que mora na pensão apresenta um relato que indica o personagem como um grande apreciador da arte, um observador entusiasta da arte, tanto que é escritor. Na passagem a que me refiro, James Marian é visto de esquivando para conseguir apreciar a música que o morador produz.

— Uma noite eu estudava a *Pathetica* de Beethoven, quando pareceu-me ouvir andar no jardim passos cautelosos que se distanciavam. Corri à janela, abri-a e, ao luar, reconheci Mister James.

Ainda ali estive a contemplar a noite, voltei depois ao piano e toquei até tarde. Quando me levantei para fechar a janela ele subia a varanda, lentamente.

Depois dessa noite nunca mais falhou aos meus estudos e eu toco, certo de que ele está por ali, entre as árvores, em algum canto, ouvindo-me. Conhece-me, olha-me. Encontramo-nos todos os dias. Nunca me falou. (NETO, 1908, p. 51)

James Marian mesmo vê sua obra como algo extravagante, uma atitude que caracteriza a figura dos dândis. Esse manuscrito contém sua história, de como ele se tornou quem ele é.

Em termos de comparação, além das duas obras apresentadas falam sobre o decadentismo e a figura do dândi, há algumas passagens de *O retrato de Dorian Gray* e *Esfinge* que apresentam semelhanças em relação à linguagem. Para mostrar isso, separei uma passagem de cada livro. A primeira passagem é de Wilde.

O ateliê estava inundado pela fragrância opulenta das rosas, e quando a brisa suave de verão soprava em meio às árvores do jardim, penetrava pela porta aberta o aroma denso do lilás, ou o perfume mais delicado do espinheiro de floração cor-de-rosa.

Da extremidade do divã de alforjes persas em que estava deitado, fumando, como era seu costume, inúmeros cigarros, Lord Henry Wotton apreendia apenas um vislumbre das flores coloridas e doces de mel do laburno. (WILDE, 2012, p. 8)

Nessa passagem, é possível notar uma exaltação da beleza, além da admiração estética do ambiente, com a descrição detalhada dos móveis que os cercam. Há uma linguagem poética presente por toda a extensão das duas passagens também. A linguagem usada pelos dois autores é sensível à beleza, trazendo na essência de seu trabalho a maneira como veem a arte, como digna de contemplação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, acredito ser importante destacar que autores como Coelho Neto são ainda hoje pouco reconhecidos academicamente.

mente. Esse pouco reconhecimento fez com que meu interesse se voltasse para ele, pois, assim como Oscar Wilde, Neto apresenta narrativas que trazem características muito atreladas a uma época, que não podem ser ignoradas em detrimento de novos movimentos que surgiram.

O estudo sobre o decadentismo e a figura do dândi foram de grande utilidade para entender também as características presentes nas duas obras brevemente analisadas. Percebi, com a escrita do trabalho, que tanto Wilde como Neto apresentaram principalmente como características do decadentismo o uso da figura clássica para apresentar personagens. Quando foram apresentados Dorian Gray e James Marian, foram usadas, múltiplas vezes, figuras da mitologia clássica para termos de comparação.

REFERENCIAL TEÓRICO

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 41ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

HUYSMANS, J. K. *As avessas*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MATANGRANO, B. A. TAVARES, E. *Fantástico brasileiro: o insólito literário do romantismo ao fantasismo*. Curitiba: Editora Arte & Letra, 2019.

MOISÉS, M. *Do Realismo à Belle Époque*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2016. 2 v. (História da Literatura Brasileira).

MORETTO, F. M. L. Introdução. In: MORETTO, Fulvia M. L. (org). *Caminhos do Decadentismo Francês*. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 13-34.

NETO, C. *Esfinge*. São Paulo: Editora Legatus, 2020.

PIERROT, Jean. *The decadent imagination, 1880-1900*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

SILVA, A. M. Decifra-me se for capaz: a Esfinge de Coelho Neto. In: NETO, C. *Esfinge*. São Paulo: Editora Legatus, 2020.

RIO, J. Coelho Neto. In: RIO, J. *O momento literário*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994, p. 51-60.

TAVARES, E. A biografia de um livro venenoso. In: WILDE, O. *O retrato de Dorian Gray*. Rio de Janeiro, Editora Darkside, 2021.

WILDE, O. *O retrato de Dorian Gray*. Tradução: Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O LETRAMENTO DIGITAL E O FAZER PEDAGÓGICO

Elisa Maria Pinheiro de Souza¹

AS PRIMÍCIAS DO CAMINHO

Na sociedade contemporânea, o contexto educacional foi contemplado com a inserção de novas tecnologias, as quais passaram a mediar a educação. A ocorrência motivou e ainda motiva o surgimento de inúmeros questionamentos, principalmente, relativos ao fazer docente, no que tange ao cerne da concepção de aprendizagem veiculada e ao uso das ferramentas tecnológicas pelo gerenciador deste fazer, pois a vivência de ares tecnológicos não exclui a existência de professores não contemporâneos da era digital. A realidade contextual suscita múltiplas reflexões, que convergem para uma direção única, a competência tecnológica, no âmbito da formação docente, da utilização de recursos digitais e, também, do processo ensino e aprendizagem.

A sociedade atual requer a inclusão de todos os seus cidadãos no mundo digital, tendo em vista que as tecnologias digitais ao possibilitarem o acesso às informações, sem importar o lugar de origem e o instrumento de acesso, modificaram as formas de comunicação e as de aquisição das informações. Em uma sociedade, na qual o papel teve seus tempos áureos, muitas pessoas com domínio da escrita e do manuseio de textos impressos diversificados, ainda apresentam um grau mínimo de letramento ou mesmo são analfabetos para os contextos digitais, apesar da expansão do conceito de letramento e abranger, atualmente, vários tipos de letramento.

A aquisição do letramento alfabético foi e é indispensável àqueles que vivem nas sociedades letradas, pois as pessoas devem ultrapassar os limites do código, trabalhar as informações dos textos orais e escritos na sua realidade histórica, social e política. Hoje, a vivência do século do conhecimento apresenta, dentre tantos, um desafio a ser enfrentado, o qual incide na apreensão do conhecimento e no manuseio dos recursos

¹ Pós-doutoranda em Educação (UEPA). Doutora em Educação (PUC/Rio). Professora Adjunta IV (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6566132028659762>

tecnológicos. Tal desafio decorre dos avanços tecnológicos, que ao possibilitarem a reinvenção do cotidiano impulsionam o letramento digital. O computador e a internet, como representantes desses recursos, propiciam a celeridade no acesso às informações, nas práticas de leitura e escrita, na comunicação e na interação entre as pessoas.

Tal situação contextual impulsiona a necessidade de reflexões sobre o uso das tecnologias pelo professor, em específico do computador e da internet, o que remete à formação do docente em confronto com a inserção das tecnologias no fazer pedagógico e, conseqüentemente, à postura do professor de caráter crítico e reflexivo assumida na era tecnológica, ultrapassando as questões técnicas do uso das ferramentas tecnológicas em prol da compreensão do letramento digital do alunado.

O artigo, abordando a temática sobre o letramento digital e suas implicações no fazer pedagógico e fundamentado nas ideias de vários autores, como Kleimann, Soares, Xavier, autores que se debruçam sobre a temática, além da introdução e das considerações finais, apresenta três tópicos. No primeiro, para ultrapassar a compreensão de letramento digital em termos de conhecimento técnico é apresentada uma contextualização de conceitos circulantes, incorporando-os ao fazer docente; no segundo é abordada a relação instaurada entre o ensino e o letramento digital, decorrente da invasão dos espaços escolares pelos recursos tecnológicos; no terceiro são discutidas questões relativas à formação docente, que não podendo passar incólume a essa situação, requer mudanças no perfil e no fazer pedagógico dos professores.

QUESTÕES CONCEITUAIS

As competências de leitura e escrita de uma pessoa mantêm vinculação com o termo “letramento”. As bases desse conceito são ultrapassadas na adoção da expressão “letramento digital”. Para um entendimento melhor é válido ressaltar as diferenças entre alfabetização e letramento e, conseqüentemente, entre alfabetizado e letrado.

Na literatura circulante, o conceito de alfabetização tem sido alvo de análises de estudiosos, que sempre tem por foco o tempo e lugar no qual foi e é produzido, bem como, os contextos histórico, econômico, cultural e social caracterizados pela negação do acesso da maioria da população a

bens materiais e imateriais. Tempos atrás, ser alfabetizado era sinônimo de ter o domínio da leitura e da escrita, baseado na simples decodificação do código escrito. A linguagem aprendida dessa maneira, principalmente em sua modalidade escrita, não contemplava os seus diversos usos e as competências necessárias para tais usos. Assim, no caso de alguém conseguir ler um texto, era comum justificar a ocorrência pelo fato da pessoa ser alfabetizada, dominar um código linguístico, ser portadora das habilidades de ler e escrever. Nada mais correto, já que era vivenciado o tempo da simples decodificação do código escrito. Resultados de estudos linguísticos impulsionaram a resignificação do conceito de alfabetização, até então vinculado ao ensino e aprendizagem da língua como simples código, surgindo assim, o termo letramento.

Inúmeras obras da área da linguagem enunciam que o uso inicial do termo “letramento” no Brasil foi vinculado à tentativa de tradução do termo inglês “Literacy”, cujo significado abrangia as competências lecto-escritoras das pessoas. A tradução do termo foi atribuída à Mary Kato (1986, cuja iniciativa motivou a ampliação do uso do termo. Estudiosos de várias áreas do conhecimento discutem em seus trabalhos a origem e o conceito do termo letramento, tais como Soares (2002, 2006), Kleiman (2007, 2008) e Xavier (2005) que apresentam importantes considerações sobre o letramento em seus estudos, as quais fundamentaram a adoção do conceito de letramento, aqui neste trabalho, como o caminho de acesso às informações para uma utilização posterior nas práticas sociais, bem como, Coscarelli e Ribeiro (2005), que consideram fundamental a utilização da informática na educação.

Para Kleiman (2008), o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”; para Soares (2002, p.145) “letramento é o estado ou condição do indivíduo ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita e participam competentemente de eventos de letramento”. As autoras atrelam às práticas socioculturais, o conceito de letramento, com base na ideia de que se a pessoa não ultrapassou os limites da decodificação é considerada alfabetizada, pois ainda não houve a apropriação completa das habilidades de leitura e escrita, que

possibilitam o exercício pleno de sua cidadania, como participante efetivo da construção dos rumos de sua comunidade.

Para Soares (2006) alfabetização é a capacidade de o indivíduo em saber ler e escrever, cujo desenvolvimento está vinculado à instituição escolar e o letramento refere-se aos usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita em seu meio social. Compreender a alfabetização dessa forma significa não atentar para a reconstrução do pensar, agir e fazer dos indivíduos diante da interpretação e compreensão do mundo, lacuna preenchida pelo letramento que avança para o âmbito do uso das práticas sociais, ultrapassando os atos de ler e escrever.

Xavier (2005) enuncia que o letramento digital se configura pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, que se constitui, segundo ele, no desafio pedagógico de educadores e linguistas em letrar digitalmente uma geração de aprendizes contemporâneos dos avanços tecnológicos. Xavier (2007) enuncia que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. Tal afirmação significa dizer que a ausência do domínio do código escrito (no caso dos ouvintes) e da língua de sinais (no caso dos surdos) impede a inserção dos indivíduos no mundo virtual.

Barton (1998 apud Xavier, 2007) afirma que o letramento alfabético cede espaço para o digital com o advento das novas tecnologias na sociedade e comungando da ideia de Soares enuncia que o surgimento e apreensão de tipos diversos de letramento estão vinculados a diferentes contextos sociais, seja histórico, social, político, econômico ou cultural.

Coscarelli e Ribeiro (2005) incentivam o uso dos recursos tecnológicos durante as aulas, ressaltando a necessidade do preparo do professor para o uso desses recursos, de forma correta e pedagógica e, enfatizam a resistência de muitos educadores em considerar tais recursos como ferramentas de trabalho para a realização das atividades escolares.

A simples apropriação do sistema de escrita em um contexto configurado por grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas já não basta, atualmente, pois é requerido dos indivíduos o envolvimento nas mais variadas atividades de leitura e escrita com sentido para a vida dos indivíduos e circunscritas nas práticas sociais. Com

isso surge o letramento e a ampliação do sentido de alfabetização. Nessa perspectiva, aquele que sabe ler e escrever é o alfabetizado e o que, além de dominar o código, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita é o letrado.

Com a explosão das tecnologias na sociedade moderna, o conceito de letramento foi ampliado como requeria a era digital, ou seja, a noção de letramento foi associada à de tecnologia, o que possibilitou a passagem pelo contraponto entre alfabetização e letramento ‘puro e simples’ e a caminhada em direção ao letramento digital, diante do vivenciar da era da tecnologia. Nesta perspectiva, o letramento digital, segundo o senso comum, é entendido como a capacidade das pessoas em, ultrapassando o conhecimento técnico, ter domínio sobre o manuseio dos recursos tecnológicos em ambiente digital, ou seja, ter habilidades na construção de sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”

A tela do computador, como novo espaço de escrita, traz consigo diversas mudanças, em específico, nas formas de interação entre os integrantes dos processos de escrita e leitura, as quais apresentando desdobramentos no âmbito social, cognitivo e discursivo, originam novos tipos de letramento, o que corrobora com a seguinte afirmação de Soares (2002): “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

Se antes analfabeto significava iletrado, pessoa sem domínio do sistema alfabético, atualmente analfabeto digital é aquele que ainda realiza as práticas de leitura e escrita de forma ‘tradicional’. Na área educacional, o analfabetismo digital se constitui em impasse para a implementação das novas tecnologias de comunicação e informação na área educacional, sendo a educação, portanto, uma grande e importante parceira da inclusão digital, devendo esta ser componente do processo de ensino e estar integrada aos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino.

A comunicação na sociedade atual, caracterizada pela explosão de informações para Silveira (apud Fonseca, 2005) é traduzida pela interação digital e, conseqüentemente, pela “cidadania eletrônica”, direito de todo

cidadão concretizado com o acesso e a participação de situações comunicativas via computador. A conexão com o mundo virtual está vinculada à capacidade do indivíduo em usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital, sendo condição *sine qua non* para o desenvolvimento dessa capacidade, o domínio do sistema alfabético e o aprendizado da escrita e leitura.

Os estudos circulantes sobre a temática fundamentam o enunciado de que letramento ultrapassa o âmbito do saber ler e escrever ou de navegar na internet, abrangendo o domínio do uso desses recursos e a aplicabilidade dos mesmos no dia a dia do indivíduo e como afirma Soares (2002) ser letrado digital implica em saber lidar com as normas que regem a comunicação dos sistemas computacionais.

LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO

Atualmente, o meio social vivencia a era digital, na qual é disponibilizada uma gama de recursos tecnológicos aos cidadãos. Tal contexto induz o surgimento de mudanças no modo de pensar e agir das pessoas e, consequentemente, o advento de um novo tipo de letramento, o digital, o qual não ficou restrito aos ambientes sociais, alcançando os espaços escolares, nos quais, a inserção desse novo tipo de letramento requereu que as modificações no perfil dos alunos fossem motivadas e estimuladas, tendo em vista que o surgimento das tecnologias digitais trouxe consigo uma geração com perfil diferente dos anteriores, construído com base na vivência das tecnologias digitais.

Nas sociedades letradas, as instituições escolares, até pouco tempo atrás, tinham entre as suas metas, as de alfabetizar e letrar pessoas, as quais eram e ainda são concretizadas, considerando a cultura da escrita nos espaços e tendo como suportes os meios de comunicação tradicionais e/ou os modernos. Mas, os tempos mudaram, o reino da alfabetização cedeu seu espaço para o letramento, a pura e simples decodificação dos sinais gráficos do idioma foi substituída por uma visão que ultrapassa os limites do código, atrelada às práticas sociais.

A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que andam juntos no pleno desenvolvimento do aluno. O primeiro refere-se ao domínio do código alfabético e ao aprendizado da decodificação dos

elementos componentes da escrita e o segundo ultrapassa o aprendizado das letras e símbolos da escrita incidindo na compreensão, interpretação e uso do conhecimento linguístico em práticas sociais, valendo ressaltar que tais processos, sempre ocorrem de forma simultânea, pois se complementam. Após a expansão tecnológica vivenciada pela sociedade, a noção de letramento foi aplicada ao mundo digital, surgindo assim, o letramento digital, que envolve a capacidade de ler e escrever, com o apoio dos recursos tecnológicos.

Atualmente, ocorre uma relação entre o letramento alfabético e o digital, haja vista que, o alfabético serve de apoio para a aprendizagem do letramento digital. Na verdade, o apoio do letramento alfabético é responsável pelo processamento crítico das informações, que as transforma em conhecimento útil, ou seja, o domínio do letramento alfabético viabiliza a apropriação do letramento digital.

O letramento digital no espaço educacional é responsável pelas mudanças nas relações do aluno e professor com os processos de ensino e aprendizagem, tanto que, na era digital, o aluno vivencia as possibilidades de aquisição de diferentes tipos de informações em uma rede não linear (hipermídia) e o professor dedica-se não apenas à compreensão e disseminação dos assuntos, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados. Tal situação contextual é corroborada pelo pensamento de Pierre, ao conceituar cibercultura como um:

conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (Levy, 1999, p. 17)

Logo adiante, as práticas de leitura e escrita, realizadas nos tempos em que era forte o domínio da alfabetização e do letramento, mudaram de forma natural e espontânea, tanto na postura daqueles que ensinam, quanto na dos que aprendem. Agora, o suporte é a tela, os textos são digitais, o aprendizado dos alunos não se restringe mais aos ensinamentos do professor e aos conteúdos inscritos nos livros didáticos, o professor orienta a aprendizagem e os alunos buscam informações em outras fontes e, no

caso do letramento digital não tiver significação nos espaços escolares, os envolvidos no processo educativo o buscam na Internet.

Uma nova forma de aprendizagem surge, caracterizada pelo constante o uso dos recursos tecnológicos, pelo ensino centrado agora na figura do aluno, que dotado de independência e autonomia em seu aprendizado, aproveita o acesso aos novos suportes de linguagem escrita encontrados no meio digital, cabendo ao professor, nesse contexto, encontrar formas para orientar esse aprendizado, aproveitando a agilidade na circulação das informações, advinda das novas tecnologias digitais e da rede de computadores.

O aluno da atualidade, apresentando um novo perfil requer a mudança da prática pedagógica do professor, o qual, para acompanhar a aprendizagem da geração digital dotada de competência e desenvoltura no uso dos equipamentos digitais deve assumir a postura de pesquisador, articulador do saber, gestor, consultor e motivador de aprendizagens, deixando de ser o centro do ensino, a única fonte de conhecimentos para o aluno.

A realização de práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização está implícita na efetivação do letramento digital, haja vista que ser letrado digital pressupõe o aceite de mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. Recorrendo à metáfora da “educação bancária”, criada por Paulo Freire, com a representação do aluno como uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um “mestre-provedor” de conhecimento, é possível frisar que o letramento digital é contrário ao entendimento do processo ensino e aprendizagem como procedimento de preencher as “mentes vazias do alunado”

É impossível negar o fato de que os recursos tecnológicos têm modificado as atividades da vida moderna, nas diversas áreas do conhecimento humano, tanto que, tais ferramentas têm exigido dos cidadãos mudanças no comportamento e nos raciocínios específicos. Na área educacional, segundo Antônio Carlos dos Santos, o letramento digital configura-se como:

o mais recente desafio pedagógico que se coloca para educadores e linguistas: letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo

Em resumo, é possível enunciar que o termo letramento remete a letras e ao processo de alfabetização dos alunos, ultrapassando o âmbito da decodificação das palavras, necessária para a compreensão do contexto das produções textuais, em termos das intenções comunicativas. Com o acréscimo do adjetivo “digital” o conceito foi ampliado, referindo-se à capacidade de compreender as situações de leitura e escrita no contexto tecnológico. Logo, o letramento pode ser entendido como a “leitura do mundo”, pois, além de viabilizar o domínio de múltiplas habilidades, estimula a multidisciplinaridade e a cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento, preparando os indivíduos para lidar com as mais diversas situações comunicativas, na vida pessoal e profissional.

Vale ressaltar, que o ensino para os nativos da geração Z, com o apoio do letramento digital requer que nele sejam inclusas abordagens sobre a sociedade em rede, os modelos híbridos de ensino, as tecnologias educacionais e o domínio de recursos tecnológicos voltados para a educação.

Muitos têm sido os estudos sobre a temática que envolve a tecnologia e o processo ensino aprendizagem, alguns com resultados indicando que o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas tem propiciado à geração da era digital, um amadurecimento maior do que aquele vivenciado pelas gerações anteriores, pois a geração atual, adepta das salas virtuais, aprende e ensina ao mesmo tempo, produz e compartilha experiências, apresenta uma curiosidade ampliada, desenvolve o faro investigativo e busca soluções para suas dúvidas e inquietudes, caminha firme em direção da liberdade de expressão, da responsabilidade social, do senso crítico, com a ressalva de que tudo isso, nem sempre, acontece com presença de um professor.

FORMAÇÃO DOCENTE E O FAZER PEDAGÓGICO

O alfabetizar e letrar continuam sendo duas importantes prioridades da escola, a qual, atualmente, com o auxílio dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos e contrapondo-se ao sentido tradicional dos conceitos de alfabetização e letramento da cultura letrada investe na alfabetização e letramento digital. Assim, assume a responsabilidade de nortear

os procedimentos efetivados por aqueles que ensinam e por aqueles que aprendem, considerando o fato de que existem inúmeras as práticas em prol da aquisição de letramento diversos e, que indivíduos e comunidades são orientadas não tão somente no espaço escolar, mas também na família, trabalho e comunidades, espaços denominados por Ribeiro (2009, p.18) de “agências de letramento”, nas quais o nível de letramento apresenta-se como uma habilidade bastante individual e influenciável.

O vivenciar na “era da informação” requer que as atividades de leitura e de escrita sejam realizadas de forma diferente das efetivadas em épocas anteriores, fato que implica na utilização de abordagens pedagógicas diferentes, as quais, considerando a velocidade do ato de aprender, ultrapassam os limites físicos dos espaços escolares, impelidas por várias razões, seja pelo gerenciamento e compartilhamento das informações, pela verificação on-line da autenticidade das informações, pelo aumento da dimensão do significado de palavras, imagens e sons, pela participação de outros interlocutores na denominada “composição coletiva”

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita mudou, ou seja, agora está associado às práticas sociais de outras instituições e inclui a alfabetização no processo de construção de diversos saberes. Diante desse contexto educacional, a formação docente inicial e/ou continuada, também, não ficaram distantes das mudanças ocorridas no meio social, em virtude da inserção das tecnologias na sociedade, afinal, não seria adequado formar professores para uma atuação nos moldes da educação do passado, pelo contrário, a formação docente nos tempos atuais deve ser reflexiva e crítica quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Entretanto, tal formação, em termos da inserção das NTICs na prática docente, acaba sendo confundida, pois assume como foco o treinamento do professor em termos do uso os equipamentos digitais em suas aulas, deixando à margem do processo a reflexão crítica sobre o letramento, tratando a alfabetização digital, em seu caráter meramente instrumental.

Na atualidade, os professores, de uma forma ou outra, são “preparados” para a inserção dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas e para compreenderem o letramento digital de seus alunos, adotando uma posição aberta e, ao mesmo tempo, crítica diante do que a tecnologia digital

oferece e assumindo a postura de pesquisador, mediador da aprendizagem e problematizador do conhecimento e afastando-se de atitudes que o caracterizam como repetidor de informações, detentor do conhecimento e instrutor de regras, para que a aprendizagem dos alunos seja adequada às mudanças no mundo

O educador, para acompanhar o ritmo dos aprendizes audaciosos da geração digital, deve mudar seu perfil e sua prática pedagógica; fazer uso do conhecimento do mundo do educando que possui relação com a língua escrita, pois só assim, ele poderá alfabetizar letrando. O professor deste século, precisa atentar para o fato de que deve ter um perfil diferente dos docentes de 30 ou 20 anos atrás, mesmo porque o perfil do alunado também mudou diante do contexto atual. Assim, precisa ter boa comunicação, pensamento crítico, empatia, liderança, capacidade de lidar com a tecnologia e suas variações, em específico, com aquelas que sejam adequadas às mudanças tecnológicas e aos anseios dos alunos, estar atento às novas fontes de informações e possuir um letramento digital que lhe permita associar informações e transformá-las em conhecimento, com o uso crítico de tecnologias.

É inegável o reconhecimento de que as tecnologias viabilizam um tipo de aprendizado, norteado pelo professor, o qual precisa ter competência para confrontar com a educação midiática e com a quantidade imensa de informações que permeiam o aprendizado dos alunos. A educação midiática, segundo alguns autores, abrange um conjunto de habilidades que viabiliza o acesso, análise, criação e participação, de maneira crítica e reflexiva, no ambiente informatizado, proporcionando a mudança da relação dos alunos com o conhecimento, em termos da interpretação de leituras realizadas em sites ou em aplicativos de mensagens. Tendo como pilares a leitura, a escrita e a participação, a educação midiática, tem sido indicada como ferramenta apropriada para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica de forma autônoma e integrada e, consequentemente, da produção escrita.

Segundo Paulo Freire:

o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da inse-

gurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem. (Freire, 1996, p. 45)

O enunciado do estudioso refere-se à constatação do uso do conhecimento no meio social como mecanismo de (re)construção dele e dos pensamentos que subsidiam o surgimento de uma sociedade diferente, dotada do anseio em suprir as necessidades mais urgentes de seus cidadãos. Tal reflexão remete ao fato de que uma educação de qualidade está diretamente condicionada à compreensão do professor de que o seu fazer pedagógico, tendo em vista as dimensões sociais, é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cidadão do novo milênio está, cada vez mais, cercado por máquinas eletrônicas e digitais, necessitando de renovação do seu conhecimento, para viver como verdadeiros cidadãos da era digital. Essa renovação implica na aquisição de habilidades e competências para ser letrado digital.

No âmbito educacional, o letramento digital requer do professor e do aluno o domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais, as quais devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os docentes, haja vista que a maioria dos alunos já faz parte da geração Z, caracterizada pela imersão na tecnologia digital e dotada de novos hábitos em relação às gerações anteriores.

A inserção das novas tecnologias de comunicação no meio social trouxe mudanças nas áreas do conhecimento humano e, conseqüentemente, para as inúmeras atividades da vida moderna. Tais modificações atingiram o processo de ensino e aprendizagem, estimulando muitos estudiosos das áreas pertinentes a pesquisarem sobre os benefícios e as conseqüências da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar, tendo por foco o fazer pedagógico no que tange o letramento digital e a formação de professores.

Os resultados de tais estudos têm indicado a existência de lacunas na educação, tanto na estrutura tecnológica precária das escolas quanto na proficiência de letramento digital dos professores diante das TDICs. Mesmo, com o esforço demonstrado pelos profissionais em repensar as práticas realizadas frente à nova demanda social e, em buscar as adaptações

necessárias, as práticas dos professores da Educação Básica ainda demonstram certa precariedade no letramento digital, talvez pela ausência do diálogo entre o ensino e a Sociedade da Informação, aspecto que incide na falta e/ou inadequação de uma formação continuada e, conseqüentemente, a falta de domínio das TDICs. Diante de tal contexto e lembrando que a alocação de computadores no espaço escolar por si só, não altera o nível de aprendizagem escolar, é necessário que os professores tenham qualificação para utilizar os recursos tecnológicos e para tal, precisam ser contemplados com uma formação continuada, com foco no letramento digital, que possa subsidiar a construção e reconstrução das práticas pedagógicas, em prol de uma aprendizagem exitosa.

Mas, a constatação de que cada professor é portador de uma cultura diferente implica na existência de formas de pensar distintas em relação ao uso do computador como ferramenta pedagógica, como também, o reconhecimento de que o uso ferramentas tecnológicas em sala de aula, substancia o trabalho do professor, se constituem no pilar mestre da necessidade de investimento na formação do profissional, seja a inicial ou continuada, em prol da efetivação de uma aprendizagem significativa, com a inserção dos recursos tecnológicos no fazer pedagógico.

Mas, as necessidades não sediam apenas o âmbito da formação docente, elas também são encontradas no desenvolvimento e a ampliação de políticas públicas educacionais que tenham por objetivo o estreitar das relações do ensino com a sociedade da informação, com a finalidade de estabelecer um estreito diálogo entre o que e como se aprende dentro e fora do espaço escolar.

Afinal, todos os envolvidos com o processo ensino e aprendizagem enfrentam, no seu dia a dia, o desafio em buscar a aprendizagem do alunado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana S. C. Recursos Educacionais e Sentidos: nas possibilidades do descontrolo. In: FERREIRA, Ana Cláudia & MARTINS, Ronaldo. (Orgs.). Linguagem e Tecnologia. Campinas, SP: Ed. RG. 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Editora Autêntica, 2017.

AZEVEDO, Nádia P. G.; BERNARDINO JÚNIOR, Francisco. M.; DARÓZ, Elaine. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 15-27, jan. /abr. 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BUZATO, Marcelo El K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38.

FERREIRA, Rubens da S. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan. /abr. 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KATO, Mary A. (1986). No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática. 1986.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia; CASARTELLI, Alam. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 180201, mar. 2019.

ROJO, Roxane H. R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESpecialist*, Campinas: PIPEq. v. 38, n. 1. jan/jul. 2017.

SILVA, Ketia K. A da; BEHAR, Patrícia. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.35. 2019

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. Jan./Fev./Mar./Abr. 2004. p. 05-13.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Unicamp, v. 23, n. 81, p. 143-160, set. 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

TAKAHASHI, Tadao. (Org.), *LIVRO VERDE - Sociedade da Informação no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

XAVIER, A. C. (2005). Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.133-148.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor 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

Academia Brasileira de Letras 24–25
Análise de Discurso 7–8, 11, 13
apólogos 21
aprendizagem do ofício 33, 43
auxiliar de agrimensur 33, 43

B

Baudelaire 108, 110–113
Bethanien 33, 37–38, 40–43

C

Coelho Neto 105–106, 108, 116–118
Colonização Linguística 14
Consolação a Políbio 50–52, 54
consumação técnica 81, 86, 91–92
conto “o feto” 71–72, 74, 77
convenção ortográfica 16
cultura de massa 31, 57–60, 62, 64–69
cultura grafofocêntrica 21
cultura letrada escolar 30
cultura oral 24
cultura popular 28, 57, 61–62, 64–65, 67–68

D

decadentismo 106–110, 114–116, 118–119
Desconsideração de gêneros textuais 102
desigualdade social 72–74

E

Edmund Husserl 84
ensino de língua 7, 12
ensino de verbo 93
Ensino Médio 71–72, 76
escritos do exílio 45

F

Facebook 8

funcionamento da língua em uso 7

G

gramática impecável 7

H

Heidegger 81–92

I

inclusão colonial 33, 43
indústria cultural 58, 61–62, 65, 67–69
Instagram 8, 10
intensificação da cultura 57
interdiscurso 13

J

João Melo 71–73, 77

L

LGBTQIAPN+ 9
língua caipira 57
Língua e escrita 17
linguagem e pensamento em Heidegger 81
linguagem não binária 7, 9–11, 17
língua nacional 7, 12, 14–17
Língua Portuguesa 14–17, 71–72, 78, 95–96, 98
literatura angolana 71, 76
literatura Clássica 45
literatura indígena 25
literatura oral 19–28, 30–31
littera 21
livro didático 93–96, 99, 102
Lúcio Aneu Sêneca 45–46

M

meio rural 62, 68
memória discursiva 13–15
metafísica 81–84, 86–92, 110
mitos 19, 21, 23, 30
monolinguísmo 14

Morenga 33–39, 41, 43–44
música sertaneja 57–59, 61, 68–69

N

Nobel de Literatura 20

O

oralidade popular 23, 58
Oscar Wilde 105–106, 112–114, 119

P

palavra Literatura 21
Paulo Freire 72
Platão 81, 89
primitivismo 25
purismo linguístico 12

R

relato de experiência 71

S

sala de aula 8, 71, 76–79, 98, 103
Sêneca 45–55
sertanejo raiz 57–69
sertanejo universitário 57–62, 64, 66–69
signo vocal 17
sistema linguístico 9

T

teláris essencial 93–94
tentativa de superação 81, 86, 91
texto é literário 20
tradicional ao pop 57

U

Umberto Eco 64
Uwe Timm 33, 40, 43

V

variação linguística estilística 69
vida urbana 59
vivências rurais 58, 65



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br