

Silvana Oliveira
Jhony A. Skeika
Organizadores



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Texto e Contexto
EDITORA

Silvana Oliveira
Jhony A. Skeika
Organizadores

10 anos
2010-2020

PREL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Texto e Contexto
EDITORA

@2021Silvana Oliveira e Jhony Adélio Skeika
Coordenação Editorial e Editora-chefe: Rosenéia Hauer
Projeto gráfico e diagramação: Rosenéia Hauer
Supervisão Editorial: Silvana Oliveira
Capa: Dyego Marçal

D532 PPGEL 10 anos – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (2010-2020) – Universidade Estadual de Ponta Grossa [livro eletrônico]/ Silvana Oliveira; Jhony A. Skeika; (Org.). / Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.
786 p.; e-book PDF Interativo

ISBN e-book: 978-65-88461-41-9
DOI: 10.54176/VOTG9215

1. Pós-graduação. 2. Estudos da Linguagem. 3. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 4. Produção acadêmica. I. Oliveira, Silvana. (Org.); II. Skeika, Jhony A. (Org.). III. T.

CDD: 808

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:

Dra. Larissa de Cássia Ribeiro Antunes (UEPG)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Me. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dra Marly Catarina Soares (UEPG)

Dra. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dra Letícia Fraga (UEPG)

Dra. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dra. Eunice de Moraes (UEPG)

Dra. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dra. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr. Ubirajara Araujo Moreira (UEPG)

Dr. Luís Augusto Fischer (UFRGS)

Dra. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dra. Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Texto e Contexto

EDITORA

Rua Eduardo Bonjean, 375

Ponta Grossa, PR

www.textoecontextoeditora.com.br

textoecontexto.editora@gmail.com

(42)988834226 (somente whatsapp)


**Câmara
Brasileira
do Livro**



APRESENTAÇÃO

A ideia que deu origem a este livro nasceu em 2019, no III SETEDI (Seminário de Teses e Dissertações) do PPGEL, quando o evento acolhia pela primeira vez os/as egressos/as do programa para apresentar suas dissertações defendidas. A proposta inicial era a de publicar um livro digital com os artigos dos egressos que apresentaram no

III SETEDI, mas o projeto, com o passar do tempo, ganhou nova configuração: um e-book que trouxesse um número maior de dissertações defendidas a fim de representar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (antigo Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) nos seus primeiros 10 anos de atuação na UEPG.

Portanto, o que apresentamos aos leitores é um livro com 8 resumos expandidos e 45 artigos baseados nas respectivas dissertações defendidas dos seus/suas autores/as e orientadores/as. Mesmo a partir de uma amostragem de textos que corresponde a cerca de um terço (+/- 33%) das dissertações defendidas (2010 a 2020) no programa, pudemos perceber que a produção acadêmica do PPGEL é bastante vasta, trazendo diferentes assuntos e abordagens a partir dos eixos temáticos “Linguagem, Identidade e Subjetividade”.

Assim, neste livro, trazemos pesquisas que versam sobre Ensino de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, Ensino de Literatura, Alfabetização e Letramento, Políticas Linguísticas e Educacionais; trabalhos sobre povos indígenas, suas línguas, culturas e literaturas; outros sobre os Estudos de Identidade, Raça, Gênero, Sexualidade, Crenças e Preconceitos. Também há pesquisas que discutem sobre Pragmática, Gramáticas, Sociolinguística, Análise do Discurso e outras teorias e abordagens dos Estudos da Linguagem. Nos Estudos Literários, as pesquisas também são diversas, trazendo discussões teóricas e análises de diferentes gêneros literários, como romances, contos, poemas, uma peça de teatro e uma Graphic Novel (romance gráfico – Histórias em Quadrinhos), textos de diferentes autores/as, brasileiros/as e estrangeiros/as.

A partir, então, dessa amostragem de textos, esperamos que este livro possa bem representar a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (antigo Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) neste primeiro decênio de atuação na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Silvana Oliveira

Jhony A. Skeika

ORGANIZADORES



BREVE MEMÓRIA DOS DEZ ANOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Não há como trazer as memórias do PPGEL sem mencionar nossos cursos de Letras e a própria história da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) está vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SECIHLA) da UEPG que, em 2019, completou 50 anos. Por sua vez, ainda em 2019, a Graduação em Letras da UEPG celebrou 70 anos, sendo um dos cursos pilares na fundação da universidade. É quando o curso de Letras estava, mais ou menos, com seus 55 anos que a proposta do mestrado começou a ser gestada. Embora os Cursos de Letras tenham ofertado diversos Cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização ao longo de suas décadas de existência, apenas a partir de 2008 se iniciaram as discussões para a formulação de um Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Assim, o PPGEL teve início no ano de 2010, com a implantação do Curso de Mestrado, então denominado Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Em 2018, teve o nome alterado para Mestrado em Estudos da Linguagem, mesmo período em que se iniciaram os trâmites para a implementação do curso de Doutorado.

Nossas coordenações e vice coordenações, ao longo desses dez anos, foram as seguintes:

2009-2010 – Letícia Fraga e Miguel Sanches Neto

2011-2012 – Letícia Fraga e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

2013-2014 – Ione da Silva Jovino e Miguel Sanches Neto

2015-2016 – Ione da Silva Jovino e Rosana Apolonia Harmuch

2017-2018 – Silvana Oliveira e Letícia Fraga

2018-2019 – Silvana Oliveira e Evanir Pavloski

2019-2020 – Eunice de Moraes e Evanir Pavloski

Todas essas coordenações tiveram como princípio desenvolver os objetivos principais do PPGEL, entre eles, formar pessoal qualificado para o exercício das atividades profissionais de ensino e pesquisa em estudos da linguagem; propiciar a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino e à formação de professores de línguas e de literatura; desenvolver pesquisas na área de estudos do texto, estudos literários e estudos do discurso; desenvolver pesquisas nos diversos

níveis de descrição envolvendo temas relacionados ao português falado e/ou escrito, literário ou não, articulando esses dados a aspectos culturais e sociais da comunidade; estudar a literatura como fenômeno artístico, cultural e social, em suas múltiplas realizações no tempo e no espaço; estudar as identidades periféricas e suas expressões nas literaturas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras.

Neste momento, voltamos o foco para os(as) alunos(as) que passaram por nosso programa. Eles(as) são egressos(as) dos cursos de Letras, Linguística, Jornalismo, História, Geografia, Artes, Arquitetura. Com isso, podemos constatar que nosso mestrado é multidisciplinar e, assim como propõe, consegue flexibilizar as fronteiras do conhecimento.

Muitos(as) de nossos(as) alunos(as) são professores(as) da rede pública de ensino. Ou ainda, de escolas de idiomas e da rede particular. Nessa perspectiva, há muitos trabalhos que se voltam ao ensino de línguas e literaturas. Também há um grupo considerável de recém-egressos(as) da graduação ou professores(as) atuantes no Ensino Superior, buscando intensificar seu processo de formação continuada. Dessa forma, conseguimos construir um espaço de interação significativa, nas disciplinas, entre alunos(as) mais experientes na área de ensino e pesquisa em linguagem e alunos(as) iniciantes.

Além disso, há discentes que participam ativamente em movimentos sociais. O envolvimento de discentes com esses movimentos impactam em suas pesquisas e em nossas disciplinas, proporcionando um questionamento de nossos fazeres, inclusive nos processos de orientação desses(as) mestrandos(as). É importante reconhecer, portanto, que a vivência em movimentos sociais de nossos(as) discentes trazem uma riqueza crítica ao PPGEL.

Desde sua implantação, o PPGEL oferta vagas em disciplinas isoladas, o que abre a oportunidade de interação com estudantes ainda não regulares, mas com interesse direto no processo formativo do Programa. No ano de 2020, 36% de nossos(as) discentes estavam matriculados(as) em disciplinas isoladas. Então, o PPGEL atende não somente àqueles(as) que foram aprovados(as) no processo seletivo, mas também à comunidade interessada em cursar nossas disciplinas ofertadas todos os semestres.

Ainda, temos tido uma média de 3 alunos(as) cotistas em cada processo seletivo. As cotas étnico-raciais existem desde 2012, as quais foram aprovadas quando o PPGEL era coordenado pela professora Letícia Fraga. Na gestão da professora Ione da Silva Jovino, em 2016, foi aprovada a normativa específica para as cotas no PPGEL, com a inclusão também para alunos(as) indígenas, com consequente prioridade nas bolsas. Abaixo, segue tabela sobre a trajetória de estudantes cotistas:

ANO	SELECIONADOS	CONCLUINTES	NEGRO	INDÍGENA
2012	2		X	
2013	1		X	
2014	2		X	
2015	0	2	X	
2016	0	1	X	
2017	1	2	X	
2018	2		X	
2019	3		X	X
TOTAL	11	5		

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UEPG

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020 ¹
11	15	13	14	19	23	19	28	3

Fonte: <https://www2.uepg.br/ppgel/dissertacoes/>

Essa apresentação do perfil de nossos(as) discentes e suas vivências e interesses investigativos possibilita visualizar os campos de atuação do PPGEL. Ao mesmo tempo em que muito de nossa ação se relaciona diretamente com as pesquisas desenvolvidas pelos(as) professores(as), é significativo o movimento que o PPGEL faz de interação e articulação com seus(suas) discentes para, a partir das experiências que trazem, elaborar suas dissertações. Entendemos, portanto, que a construção do PPGEL é marcada fortemente pelas relações que estabelece com discentes.

Agora, nos voltamos ao nosso corpo docente. Atualmente, o Programa é composto por 22 professores(as) permanentes, sendo a maioria vinculada ao Departamento de Estudos da Linguagem da UEPG. Temos ainda a participação de uma docente da UNICENTRO e uma docente sênior. Além de docentes, nossa equipe também é formada pela secretária Vilma B. Geremias, que nos acompanha desde o início das atividades.

Nós nos dividimos em duas linhas: Texto, subjetividade e horizontes teóricos e Pluralidade, Identidade e Ensino. A seguir, trazemos a descrição de cada uma delas.

Na linha Texto, subjetividade e horizontes teóricos estão nove docentes. Neste grupo, as investigações objetivam promover reflexões avançadas sobre as relações entre línguas, linguagens e literaturas. Partindo da visão de que o texto é

1. Destacamos que o número reduzido de defesas neste ano se deve à pandemia.

um ato de leitura, os estudos buscam analisar textos escritos, orais, verbais e não-verbais, assim como os discursos que se produzem nesses âmbitos da linguagem, articulando as pesquisas da linha a múltiplas perspectivas teóricas. Dessa forma, pretende-se fortalecer o diálogo entre as diversas áreas que se dedicam aos estudos das subjetividades e contribuir para a desierarquização da relação entre conhecimento e abordagens teórico-práticas, possibilitando a integração trans e interdisciplinar que previne a circunscrição de uma área de estudos alienada de questões da formação docente.

A linha Pluralidade, Identidade e Ensino, por sua vez, é composta por treze docente. Esta linha se volta às propostas de investigação que objetivam possibilitar uma melhor compreensão da relação entre língua/linguagem/literatura, ensino e sociedade. Vinculam trabalhos que discutem a construção da identidade na literatura, em situações linguisticamente complexas e em contextos educacionais. Procuram, com isso, articular, de um lado, o estudo da diversidade e, de outro, o estudo das representações e dos valores identitários decorrentes dela, como forma de fortalecer o diálogo entre a) a teoria linguística e/ou literária e b) diversidade linguístico-literária, cultural, étnico-racial presente na educação e na sociedade de modo mais amplo, contribuindo para uma melhor compreensão das manifestações da língua(gem).

De forma sintética, destacamos as temáticas de trabalho na linha Texto, Subjetividade e Horizontes Teóricos. Nesta linha, a palavra “texto” se destaca e muitos trabalhos focam questões literárias. Ainda, há trabalhos na área da linguística e na relação com o ensino.

- Filosofia francesa pós-estruturalista e poéticas em língua lusófona no presente.
- Estudos da ficção histórica de língua portuguesa e de língua estrangeira.
- Teorias da recepção, literatura e figurações utópicas, literatura e história, literatura e outras linguagens e o fantástico na literatura.
- Róticos, teorias linguísticas, descrição linguística, línguas eslavas faladas no Paraná e variação linguística.
- Literaturas de língua portuguesa; narrativa moderna e contemporânea; literatura, migração e exílio.
- Aquisição da escrita e ensino de língua materna.
- Literatura portuguesa (séculos XIX, XX e XXI), Eça de Queirós, e ensino de literatura.
- Relações entre literatura e filosofia, com destaque para a abordagem da teoria do romance de Mikhail Bakhtin e da produção de Gilles Deleuze e Felix Guattari com vistas à leitura e anotação de autores em língua portuguesa cuja produção concentre-se após 1960.
- Pragmática Cognitiva e Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola.

Por sua vez, a linha Pluralidade, Identidade e Ensino, como já traz em seu título a temática “ensino”, acaba por ressaltar questões voltadas a professores(as) e formação de professores(as). Além disso, há trabalho com questões literárias. De maneira geral, esta linha se volta às seguintes discussões:

- Formação de professores (Línguas Adicionais e Língua Portuguesa), prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático, letramentos escolares, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais raça e gênero.

- Políticas linguísticas, ideologias linguísticas, formação de professores, prática pedagógica, letramentos, discurso (Círculo de Bakhtin), interculturalidade e estudos decoloniais.

- Estudos críticos das práticas de linguagem escrita em conexão com exclusão social, como ponto de partida para estabelecer as relações entre cultura escrita, pragmática, política linguística, ensino e aprendizagem de língua, formação de professores e formação humana.

- Abordagens de ensino e pedagogia de línguas adicionais, aquisição de segunda língua e desenvolvimento de professores de línguas adicionais.

- Cinema, morte, arte cemiterial, história do RS, história do cinema, literatura gaúcha e brasileira, história da imprensa gaúcha e brasileira e mídia e pós-modernidade.

- Criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico.

- Pluralidade/diversidade linguística; ensino de língua e políticas linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos; formação inicial e continuada de professores de língua; educação (escolar) indígena.

- Descolonização do conhecimento, interculturalidade, pedagogia universitária, currículo (ensino superior), formação de professores, línguas estrangeiras, língua espanhola, ensino/aprendizagem de línguas e literatura, políticas linguísticas.

- Poesia século XX, Teoria Literária, Florbela Espanca, Literatura Portuguesa, Estudos literários e Literatura e Mulher.

- Literatura brasileira contemporânea; formação do leitor literário; crítica literária; revistas literárias, textos autobiográficos, literatura de testemunho.

- Contos emoldurados, poéticas do séc. XVII, arte de engenho, tratados de conduta, autorização da escrita feminina e representação da mulher.

- Letramento acadêmico, ensino-aprendizagem da escrita, formação de professores de língua inglesa, metodologias de ensino de língua inglesa.

- Sociolinguística e Dialetoлогия, investigando as atitudes linguísticas e descrevendo as línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai. Além disso, seus estudos abarcam pesquisas de cunho sociodialetoológico, aprofundando questões de identidade, variação, atitude, crenças e políticas linguísticas, fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, visando o desenvolvimento de ações voltadas à formação do professor de línguas materna e estrangeira.

Algo que é fundamental para o PPGEL e ocorre em conjunto com todas as ações que os(as) docentes e discentes desenvolvem, são os Programas de Extensão. Conforme fala de professora Letícia Fraga, “Os Programas de Extensão existem sem o Mestrado. Mas o Mestrado não existe sem os Programas”. Ou seja, os Programas de Extensão vinculados ao PPGEL são essenciais para a articulação ensino, extensão e pesquisa entre a graduação e pós-graduação. Esses dois eixos são elementos pontuados pela CAPES, isto é, a CAPES há bastante tempo orienta para que a pós-graduação se articule com a graduação e que a pós-graduação tenha impacto social no Brasil. Nesta perspectiva, nossos três Programas de Extensão, o Laboratório de Estudos do Texto (LET), Núcleo de Relações étnicorraciais, Gênero e Sexualidade (NUREGS) e Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) são fundamentais para movimentar o PPGEL na articulação com a graduação e gerar impacto social. Na sequência, trazemos o trabalho desenvolvido por nossos Programas de Extensão.

O LET conta com uma biblioteca composta por aproximadamente 1.249 livros, revistas e diários, das áreas da linguística, literatura, educação e questões indígenas, além das mídias digitais como dvd's e cd's. Disponibiliza este acervo e aparelhos eletrônicos em uma sala de permanência para desenvolvimento dos projetos integrados de extensão, ensino e pesquisa e também para utilização dos demais interessados, tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade mais ampla. Em termos de pesquisa, os estudos críticos apresentados têm espaço para problematizar o conceito de língua(gem) no âmbito da educação linguística, educação básica, educação superior, educação de jovens e adultos, educação não-formal, educação (escolar) indígena, estudos sobre currículo, pedagogia universitária, formação inicial e continuada de professores, descrição e análise linguística, análise textual e discursiva de práticas linguísticas diversificadas e multilíngues, tanto relacionadas à escrita quanto à leitura e à oralidade.

O NUREGS é um centro de pesquisa, ensino e extensão que, desde 2010, busca congrega acadêmicos da UEPG e outras universidades, professores, ativistas e interessados em discutir as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, com vistas à construção de propostas pedagógicas que auxiliem na elaboração de políticas públicas e na implementação de ações que visem à desconstrução do racismo, estereótipos e preconceitos que se fazem presentes no cotidiano escolar básico e universitário. Trata-se de uma proposta que busca auxiliar na construção

de uma educação democrática e mais igualitária. Para tanto, a proposta abarca três temáticas básicas: as relações étnico-raciais (essas se desdobrando em estudos afro-brasileiros e estudos indígenas) e as relações de gênero e de sexualidade. O NUREGS tem também como objetivo integrar professores, alunos e comunidade e possibilitar acesso a publicações, cursos, palestras e outros eventos atrelados a proposta do NUREGS. As parcerias do programa vêm sendo construídas no decorrer dos trabalhos realizados pelo NUREGS, por meio da obtenção de financiamentos para projetos pesquisas e de extensão, participação e organização de eventos em conjunto em prol da igualdade racial. O NUREGS conta com um acervo temático que fica disponível para consulta da comunidade em geral.

O programa NAP tem como objetivo geral assessorar professores de línguas estrangeiras/adicionais (inglês, francês, espanhol e português) e língua materna, oferecendo uma infraestrutura de recursos bibliográficos, cursos, eventos e promovendo ações que envolvam a formação acadêmica e continuada de acadêmicos(as) e professores(as) em exercício, procurando construir o conhecimento numa perspectiva crítico-reflexiva que alia teoria e prática, respeitando e valorizando a diversidade cultural e a construção da identidade profissional docente.

O CLEC – Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade oferece cursos de diversas línguas estrangeiras para a comunidade acadêmica e público interessado em geral. As aulas são ministradas por alunos da graduação sob a supervisão de docentes efetivos da instituição. Desde 2018, o CLEC tem realizado as provas de suficiência em Língua Estrangeira, as quais são critério eliminatório de ingresso dos candidatos no Programa.

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação com periodicidade contínua do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O periódico iniciou suas atividades em 2012 e se constitui como um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas e documentos relevantes para os estudos da área. A revista aceita colaborações vinculadas ao dossiê temático de cada número, de acordo com os prazos divulgados no início de cada ano. Os textos dirigidos às demais seções – Artigos de temática livre, Resenhas e Documentos – são recebidos em fluxo contínuo.

Concluído o ciclo de apresentação de nossos(as) docentes(as), passamos a aspectos mais da ordem da gestão do PPGEL, a internacionalização e a autoavaliação.

No ano de 2017, sob a coordenação da professora Silvana Oliveira e professora Letícia Fraga, foi realizada a primeira edição do Seminário de Teses e Dissertações do PPGEL, o SETEDI, entre os dias 26 e 28 de setembro daquele ano. Desde então, todos os anos o PPGEL realiza uma nova edição do evento com o objetivo de

oportunizar a apresentação e o debate qualificado das dissertações em andamento no Programa. Já em 2017, durante a realização do I SETEDI, o PPGEL recebeu a notícia de sua avaliação pela CAPES com a nota 4, o que marcou o Programa como ponto de avanço nos processos de avaliação formal da CAPES. Até o presente momento o PPGEL mantém a nota 4 na Avaliação da CAPES e trabalha para ampliar sua nota dentro dos parâmetros estabelecidos nacional e internacionalmente.

No tocante à internacionalização, temos três possibilidades. A primeira que destacamos é o Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e Convênio da Organização dos Estados Americanos (OEA). Nestes programas, o(a) aluno(a) escolhe a UEPG para realizar sua pesquisa de mestrado ou doutorado. A segunda é a oficialização de Convênio entre instituições por intermediação do Escritório de Relações Internacionais (ERI) da UEPG. E a terceira é a Co-tutela; neste caso, um(a) mesmo(a) aluno(a) pode ser orientado(a) por docente do PPGEL em parceria com orientador(a) de uma instituição estrangeira. Atualmente, estão em andamento dois acordos de cooperação técnica ou convênios interinstitucionais. Um com o PPGEL - Estudos de Línguas, da UNIPAMPA (campus Bagé- RS); e outro com a Universidade de Córdoba - Argentina. A previsão é que os acordos possibilitarão o trânsito interinstitucional de discentes e docentes dos programas conveniados, já a partir do segundo semestre de 2021.

Para concluir, o PPGEL está em constante avaliação de seu percurso. Esse aniversário de dez anos é acompanhado de um ciclo autoavaliativo orientado pela CAPES e pela Pró-Reitoria de Planejamento da UEPG, com a participação ativa do grupo docente e discente estabelecendo as metas coletivas a serem alcançadas de modo a que o Programa avance em seus propósitos e se consolide cada vez mais como um espaço de estudo, reflexão e transformação social na região dos Campos Gerais e no Paraná.

Silvana Oliveira
Eunice de Moraes
Ione Jovino
Jhony Adelio Skeika
Letícia Fraga
Ligia Paula Couto



SUMÁRIO

RESUMOS EXPANDIDOS

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO ENSINO
DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO
6º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PR

Célia Gaudeda

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.....21

ASPECTOS PRAGMÁTICO-COGNITIVOS
DA INTERPRETAÇÃO HUMORÍSTICA

Ericiane Marilisa de Ramos

Sebastião Lourenço dos Santos.....30

AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCADOR E BEBÊ
EM UM BERÇÁRIO: O PAPEL DA LINGUAGEM

Hellen Terluk Gnatta

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.....38

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO
COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Jessica Martins de Araujo

Aparecida de Jesus Ferreira.....47

IDENTIDADE NACIONAL E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA:
NEGOCIAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Julia Margarida Kalva

Aparecida de Jesus Ferreira.....52

IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA
ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira

Aparecida de Jesus Ferreira.....59

OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS - SC

Taís Regina Güths

Djane Antonucci Correa.....67

ESTUDANTES E DOCENTE EM NEGOCIAÇÕES DE
IDENTIDADES EM AULAS DE ARTE

Vilmar Junior Wrobel

Cloris Porto Torquato.....76

ARTIGOS

POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS EM UMA
COLÔNIA GERMÂNICO-SUÁBIO NO INTERIOR DO PARANÁ

Adriana Dalla Vecchia

Letícia Fraga.....85

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRATAMENTO DADO
À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA
DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Alexandra Nunes Santana

Cloris Porto Torquato.....99

A (DES)INFORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO
SOBRE CONTÁGIO E PREVENÇÃO DE HIV/AIDS

Alice Jocélia Schlem

Rosangela Schardong.....119

“A PECADORA QUEIMADA E OS ANJOS HARMONIOSOS”:
O NOMADISMO NOS ESCRITOS DO EXÍLIO DE CLARICE LISPECTOR

Ana Claudia Pereira Andruchiw

Jhony A. Skeika

Silvana Oliveira.....133

A AUTORREFLEXÃO EM *O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS*

Bárbara Marçal Celestino

Rosana Apolonia Harmuch.....149

<p>LUIS TINOCO E RICARDO: POETAS ROMÂNTICOS DA FICÇÃO MACHADIANA Bianca Meira Lopes Rosana Apolonia Harmuch.....</p>	165
<p>VOZ AUTORAL E ESCRITA IDENTITÁRIA EM <i>QUARTO DE DESPEJO</i> E O <i>OLHO MAIS AZUL</i> Cleideni Alves do Nascimento Acco Marly Catarina Soares.....</p>	180
<p>POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE Deleon Betim Letícia Fraga.....</p>	195
<p>DISCURSOS DE CANDIDATOS A PRESIDENTE DA REPÚBLICA NO PLEITO DE 2014 EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA Ellen Petrech Vasconcelos Cloris Porto Torquato.....</p>	208
<p>O TRABALHO COLABORATIVO APLICADO A UM LEVANTAMENTO LINGUÍSTICO DE LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA/PR Elisangela Wilchak Queiroz Letícia Fraga.....</p>	223
<p>OS PILOTOS DE EXUPÉRY: SOBREVOANDO AS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA Janeffer Desselman Andréa Correia Paraíso Müller.....</p>	239
<p>REFERENCIAÇÃO TEXTUAL: DA SUBJETIVIDADE À REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO TEXTO ESCRITO Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra Elódia Constantino Roman.....</p>	251
<p>ESQUIZOLINGUAGEM EM <i>A PAIXÃO SEGUNDO G. H.</i>, DE CLARICE LISPECTOR Jhony A. Skeika Silvana Oliveira.....</p>	268

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ENSINO DE LÍNGUA E POLÍTICA LINGUÍSTICA Joelma de Souza Rocha Djane Antonucci Correa.....	285
LITERATURA AUDIOVISUAL: UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO Juliana Ristow Canuto Fábio Augusto Steyer.....	297
LITERATURA, ESTUPRO E PORVIR: BREVE LEITURA DE <i>DESESTERRO</i> (2015) E <i>MAR AZUL</i> (2012) Karine Mathias Döll Keli Cristina Pacheco.....	315
RACISMO NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E COMO O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL PODE AUXILIAR NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM SALA DE AULA Keila de Oliveira Aparecida de Jesus Ferreira.....	329
GAUCHE – UM POETA QUE DESAFIA A PRÓPRIA POESIA Larissa de Cássia Antunes Ribeiro Marly Catarina Soares.....	347
A RASURA COMO MOVIMENTO SUBJETIVO DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA Letícia do Nascimento Schavarem Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.....	364
COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA: A LOUCURA QUIJOTESCA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA Letícia dos Santos Caminha Sebastião Lourenço dos Santos.....	379
REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS: LÍNGUA GUARANI NA TERRA INDÍGENA DO PINHALZINHO/PR E NA TERRA INDÍGENA DE TACURU/MS Lilian Aparecida do Amaral Martines Rosana Hass Kondo Letícia Fraga.....	395

AMOR E (IN)FIDELIDADE EM MARIO BENEDETTI Lucan Fernandes Moreno Marly Catarina Soares.....	412
CRENÇAS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS Lucimar Araujo Braga Letícia Fraga.....	427
ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA? Mábia Camargo Aparecida de Jesus Ferreira.....	444
A FICÇÃO HISTÓRICA EM VERTIGEM: DESTERRITORIALIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA DO FORA EM <i>AMAR-TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS</i> , DE WILSON BUENO Marco Aurélio de Souza Silvana Oliveira.....	460
“NÃO SOU NEGRA(O), SOU MORENA (O)” – UM ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE AS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES Marivete Souta Ione da Silva Jovino.....	478
A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS Paola Clarinda de Freitas Oniesko Aparecida de Jesus Ferreira.....	494
O SER E A MORTE EM DAYTRIPPER Phellip William de Paula Gruber Evanir Pavloski.....	510
O HORROR CÔSMICO DE <i>LOVECRAFT</i> E O EFEITO NO LEITOR Rhuan Felipe Scomação da Silva Evanir Pavloski.....	524
GONÇALO M. TAVARES E O BAIRRO: DAS HETEROTOPIAS ÀS VICISSITUDES DO ABSURDO Robson José Custódio Daniel de Oliveira Gomes.....	541

EM BUSCA DE “EMOÇÕES”, UMA LEITURA DESTE CONTO DE JOÃO DO RIO Rodrigo Gonçalves Sobrinho Evanir Pavloski.....	557
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, ADOLESCÊNCIA E LINGUAGEM: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA UTILIZADA PELOS INTERNOS DO CENSE DE PONTA GROSSA/PR Rodrigo Mazer Etto Valeska Gracioso Carlos.....	568
ABORDAGENS SOBRE AS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PELO VIÉS D@S ESTUDANTES Rosana Aparecida Ribeiro de Sene Aparecida de Jesus Ferreira.....	585
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA OBRA <i>TODAS AS VEZES QUE DISSEMOS ADEUS</i> , DE KAKA WERÁ JECUPÉ Silvely Brandes Cloris Porto Torquato.....	601
“AQUI ELES SÃO MUITO DESCONFIADOS”: LETRAMENTOS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO Simone Carvalho do Prado dos Santos Aparecida de Jesus Ferreira.....	619
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRENÇAS EXISTENTES E RESISTENTES Simone de Fatima Colman Martins Letícia Fraga.....	637
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS QUE SE REFEREM ÀS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA (SEED/PR) Simone Bueno Onieski Letícia Fraga.....	648
A NOÇÃO DE AUTORIA NO ÂMBITO ESCOLAR Sueli de Freitas Mendes Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.....	661

O ESTIGMA DA LOUCURA NA HISTÓRIA: ECOS DAS FICÇÕES DE MACHADO DE ASSIS E DE LIMA BARRETO NO AGORA Taciane Ienk Miguel Sanches Neto.....	677
DRUMMOND E A INFÂNCIA GAUCHE DE BOITEMPO Thatiane Prochner Marly Catarina Soares.....	697
O MULTILINGUISMO NO INTERIOR DO PARANÁ Vanessa Makohin Costa Rosa Cloris Porto Torquato.....	713
PRESENÇA DO PRECONCEITO RACIAL NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS EM PONTA GROSSA/PR Vanessa Aparecida Oliveira Rosangela Schardong.....	731
..	
A POSSIBILIDADE DO MOVIMENTO E A PERSISTÊNCIA DA FALHA EM <i>O LUSTRE</i> E <i>A MAÇÃ NO ESCURO</i> , DE CLARICE LISPECTOR William Fernandes de Oliveira Keli Cristina Pacheco.....	746
POR UMA REFLEXÃO CRÍTICA: Zuleica Aparecida Michalkiewicz Djane Antonucci Corre.....	761
A VISÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS/ UEPG ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA Beatrice Elaine dos Santos Aparecida de Jesus Ferreira.....	774
ORIENTADORES/AS DAS DISSERTAÇÕES DIVULGADAS NESTE LIVRO.....	794



RESUMOS EXPANDIDOS



RELAÇÕES DIALÓGICAS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM TURMAS DO 6º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PR

Célia Gaudeda¹

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh²

INTRODUÇÃO

Ensinar a produzir textos escritos, nos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, tem sido uma tarefa desafiante aos docentes. Isso foi constatado quando analisamos alguns questionários, respondidos em um encontro formativo, no início de 2015, quando estivemos (brevemente), junto à equipe do Departamento de Ensino Fundamental, responsáveis pelo componente curricular Língua Portuguesa.

No citado questionário, os docentes pontuaram, dentre outras coisas, o que consideravam ser difícil de encaminhar, em termos de ensino, em turmas de 6º ao 9º ano e, conforme já dito, praticamente todos destacaram que o grande desafio era trabalhar com a produção textual escrita. Ao justificarem esse posicionamento, relataram que os estudantes, diante das propostas direcionadas, não demonstravam interesse, não se concentravam, escreviam com incoerência, reclamavam quanto solicitados a revisar, a reescrever e, afora isso, havia os que mal redigiam parágrafos, o que era desesperador, visto que os alunos já passaram por vários anos de escolarização. Diante desse cenário que se abriu, também nós nos reportamos à sala de aula e assim como os profissionais, lembramo-nos de momentos preocupantes e de nossas angústias que, não raras vezes, eram similares às deles. E, considerando todo esse cenário, desafiamo-nos a investigar questões relacionadas à produção escrita em sala de aula, guiadas pela pergunta: afinal, como vem sendo encaminhado o ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola do município de Curitiba?

Assim, no ano de 2016, mais precisamente no segundo semestre, adentramos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, para investigar

1. Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (PUC/PR). Professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na RME de Curitiba/PR. E-mail: celiagaudeda@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: pbosaleh@gmail.com

o ensino da produção textual em turmas de 6º ano, buscando identificar a concepção de linguagem escrita predominante no ensino da produção textual nas aulas de LP, além de descrever e analisar o encaminhamento do ensino da produção escrita nessas aulas.

Na sequência, apresentamos alguns aspectos da teoria da linguagem que nos orientou no percurso e, após, os procedimentos metodológicos e uma breve análise e discussão dos dados gerados, seguida de algumas considerações finais.

A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DIALÓGICA E O ENSINO DA LINGUAGEM

A realização de todas as atividades humanas atrela-se à utilização da linguagem, que se efetua “em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, [1953] 1997, p. 279).

De acordo com Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), integrantes do grupo que ficou amplamente conhecido como o Círculo de Bakhtin, a interação verbal é realidade fundamental da língua, ou seja, é no movimento interativo entre os envolvidos, na escola ou fora dela, que a linguagem vai se (re)constituindo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006), que se geram os enunciados, as unidades reais da comunicação verbal.

Essa apresentação da linguagem, pelo Círculo, veio como uma opção às duas outras teorias, sobre esse fenômeno, vigentes no ambiente intelectual russo, no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Na primeira tendência, o interesse é pelo ato da fala como uma criação individual, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 71). Isso quer dizer que, para expressar-se, um sujeito conta apenas com seu conteúdo interiorizado, com sua capacidade de organizar o pensamento, e a enunciação seria, portanto, a expressão de uma consciência individualizada, não sendo levadas em conta, nessa formação, as trocas interlocutivas, as interações entre os sujeitos, fatores defendidos pelo Círculo como fundamentais para a constituição do enunciado.

Já na segunda tendência, a língua funciona um sistema organizado, de signos, que ser-ve às pessoas como seus instrumentos comunicativos. Volochínov ([1929] 2006) aponta que em tal corrente o centro organizador de todos os fatos da língua, “situa-se no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 77, grifos do autor). Ainda de acordo com suas palavras, nessa perspectiva teórica, “[...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só

pode aceitar como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 78), ou seja, a língua que se produz na relação sujeito-mundo é desconhecida.

No entanto, ao se posicionar diante de tais teorias, o Círculo não anula as contribuições de cada uma para os estudos linguísticos e sim levanta à tona “uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem” (BRAIT, 2007, p. 70). Portanto, além de discorrer sobre as limitações de ambas, o grupo trabalha com a sua teoria própria, estabelecendo a linguagem como sendo de natureza dialógica, resultante da interação verbal, em contínuo movimento, com enunciados que se elaboram em contextos discursivos diversos, que respondem a outros e se abrem para respostas.

Evidencia-se, também, no quadro da interação verbal, a importância da relação eu e outro. O sujeito, mediado por outros, vai tomando contato com as palavras povoadas de sentido e nesse processo a sua subjetividade vai sendo (re) constituída. A sua formação intelectual, discursiva se dá, então, nas relações sociais que ele estabelece nos mais diversos espaços sociais pelos quais transita (BAKHTIN, [1953]1997).

O que se explicita, então, é que, na teoria do Círculo, a linguagem prima pela dialogicidade, não se reduzindo nem a uma representação individual de pensamento, nem a um sistema estático, mas se constitui como um fenômeno constituído mediante as vozes que se encontram, em situações vivas de interação. Os “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 279), apesar de únicos, possuem características relativamente estáveis por ser realização de um gênero do discurso, relacionadas às esferas de utilização da língua e dizem respeito ao tema/conteúdos dizíveis no gênero, à sua estrutura composicional e ao estilo/ recursos linguísticos nele empregados.

Em se tratando de aprendizado, o próprio Bakhtin ([1953]1997), diz que nem o léxico, nem a estrutura de uma língua se adquire em dicionários, em compêndios gramaticais, mas sim “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 302). Desse modo, entende-se que, para aprender a língua é necessário um contato com os enunciados concretos, orais e escritos, efetivados em situações reais de comunicação, em condições sociais específicas.

Desse modo, a teoria do Círculo traz suas contribuições para pensarmos o ensino; é possível entender que docente e discente têm seus papéis nesse processo e o que é indispensável é a criação de situações em que sejam exploradas, feitas reflexões sobre os usos efetivos da linguagem (oral ou escrita), que permitam ao aluno expandir a sua experiência verbal, a fim de que possa atuar cada vez

mais satisfatoriamente em situações que demandarem o uso de uma ou outra modalidade.

Cabe lembrar que, ao contrário da linguagem falada, a escrita, normalmente, não é adquirida em meio informal e, por isso, a escola é fundamental no seu ensino. Porém, isso não significa desconsiderar a influência de uma na outra. Bakhtin ([1953]1997) afirma que os enunciados concretos (escritos e orais) “se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação [...]” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 283). Assim, um enunciado sempre se relaciona com outro (s), auxilia na construção de novos, haja vista que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 292), ou seja, o entrelaçamento de enunciados orais ou escritos é incessante.

Em relação aos documentos orientadores de ensino consultados, tanto as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (CURITIBA, 2010), como o Projeto Político Pedagógico (CURITIBA, 2006) do contexto recortado, procuram dialogar com a concepção de linguagem advinda do Círculo. Em relação ao ensino da escrita, as Diretrizes atentam para a necessidade de os encaminhamentos serem fundamentados em situações de uso e apontam, como exemplos, a elaboração de convites para a festa junina da escola ou para uma reunião de pais. Além disso, alertam para a necessidade de os estudantes perceberem que a situação e o interlocutor são elementos determinantes da produção textual. Não obstante, as discussões a respeito do ensino da produção de textos são vagas e superficiais.

Já em Curitiba (2006), revela-se uma preocupação maior em se discutir a questão da produção escrita, sendo apresentadas, também, orientações sobre o papel do professor durante o processo, sobre a importância de considerar as etapas que envolvem o ato de escrever e sobre a avaliação de textos escritos.

METODOLOGIA E BREVE APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS

A geração dos dados³ se deu ao findar do primeiro semestre de 2016, em uma escola municipal de grande porte, de Curitiba/PR; os sujeitos participantes foram três professoras, graduadas em Letras (duas com vaga fixa e uma substituta) e oito alunos do 6º ano de escolarização: três da turma A (A₁, A₂ e A₃), dois da turma B (B₁ e B₂) e três da turma C (C₁, C₂ e C₃).

Os instrumentos que utilizamos para a geração dos dados foram o caderno de produção de texto dos alunos, produções de textos em folhas avulsas e o caderno de português, todos relativos ao primeiro semestre, além de uma entrevista semiestruturada e um questionário, visando a obtenção de dados pessoais das professoras.

3. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer n. 1.557.629.

Primeiramente, cabe dizer que constatamos uma presença maior de textos escritos nas turmas A e B, para leitura ou alguma atividade posterior, predominando os da esfera literária (contos, fábulas, poemas): de um total de 53 destinados à leitura e/ou realização de outras atividades, inclusive da produção escrita, 41 estão atrelados a essa esfera.

Em relação ao que vem antes da produção escrita, Sercundes (2011) diz que há as produções feitas sem atividades prévias, ou seja, aquelas sem algum objetivo explícito, sem relação com uma sequência de trabalho, com um processo amplo de produção de conhecimento, e as feitas com atividades prévias. Nessas condições, a autora distingue duas linhas metodológicas: a escrita como consequência e a escrita como trabalho, sendo que, no primeiro caso, as produções são resultantes de uma leitura (situação de todas as que serão, a seguir, mencionadas). As atividades prévias acabam funcionando, portanto, como um pretexto para a produção de um texto, não sendo essa, ainda, a forma mais apropriada para os encaminhamentos de produção em sala de aula.

Assim, quanto às produções escritas, na turma A os estudantes realizaram dez, sendo a produção de: bilhete, notícia, acróstico, HQ, folder e o restante produções a partir de imagens. Na turma B, foram seis, as mesmas anteriormente referidas, menos a HQ e a notícia; assim, dentre todas essas produções, cinco podem ser nomeadas em gêneros específicos (o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder) e as demais não.

Quanto às condições de produção finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (BRASIL, 1998), constatamos que nenhuma proposta de produção contempla todas elas.

Dessa forma, embora os alunos estejam produzindo alguns textos que podem ser nomeados em gêneros específicos (o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder), durante do processo, o caráter interativo da escrita é desconsiderado, ou seja, a escrita é descaracterizada como uma prática comunicativa, se configurando como um produto por meio do qual o aluno mostra ao professor que sabe escrever.

Quanto às demais produções (a partir das imagens), a ênfase no ensino recai sobre as tipologias textuais clássicas, narrar e descrever, nas quais a intenção comunicativa também fica em plano secundário; quanto à correção dos textos produzidos, quando houve, se ateve aos aspectos normativos da língua.

Desse modo, nessas duas turmas, o que se evidencia é que ainda é preciso que a prática se aproxime da prática social de escrita, que haja investimento na produção de textos que façam frente às necessidades individuais na prática social, ou seja ainda é preciso aprimorar os trabalhos com a produção de textos escritos de modo a favorecer aos alunos um bom domínio dos gêneros discursivos a fim de que eles possam “usá-los livremente” (BAKHTIN, 1997a, p. 304) em sua vivência extraescolar.

Na turma C, os dados gerados indicam que o ensino da escrita vem sendo efetivado mediante a apresentação de inúmeros exercícios gramaticais (copiados ou impressos), de regras, de conceitos e de alguns poucos textos, que foram nomeados como contos. Esses, quando apresentados e sempre por meio de cópias, não são abordados como portadores de conteúdo temático, de estilo, de estrutura, pertencentes a determinada esfera de comunicação e produzidos para atender finalidades comunicativas específicas. Desse modo, se sobressai um ensino embasado por uma orientação monológica de linguagem, o que vai na contramão do princípio dialógico de linguagem defendido pelo Círculo de Bakhtin.

Em conformidade com a teoria do Círculo, tal forma de encaminhar, presa à normatização e/ou à nomenclaturização, se mostra como desfavorável à apropriação efetiva da linguagem e, conseqüentemente, desfavorável à (trans) formação de sujeitos, pois a eles é tolhida a oportunidade de transitar por práticas efetivas de uso da linguagem, de (re)construir sentidos a partir do diálogo com outros interlocutores e de criar, com isso, uma linguagem própria e de se (re) constituir, por meio desse fenômeno, como sujeito social e histórico.

Quanto às propostas de produção de texto escritos, na turma C a única que se insere no grupo das realizadas com atividades prévias é o reconto. Antes de produzi-lo, os alunos copiaram o texto o Flautista de Hamelin (Irmãos Grimm), e realizaram algumas atividades envolvendo os elementos da narrativa; além disso, copiaram também um outro conto, intitulado O passeio (não consta autoria), com algumas lacunas para serem completadas a fim de que ele ficasse com sentido.

Nessa turma, foram localizadas cinco produções, e o que se observa é que em todas o produto final remonta às tipologias textuais narração e descrição, sendo deixado em segundo plano o ensino dos gêneros discursivos, que de fato são os usos sociais da linguagem. Ou seja, foram apresentadas propostas sem a indicação de algum gênero que corresponda à realidade da escrita na vida extraescolar dos alunos; com isso, eles não tiveram a oportunidade de perceber tal prática como socialmente valiosa, cuja finalidade é promover a interação verbal entre os sujeitos em suas diversas relações sociais.

Em nenhuma das produções, de todas as turmas, foi possível verificar outro interlocutor, além do professor; também não foi possível identificar o veículo de circulação dos textos (o contexto social de circulação é somente o escolar). Assim, a conclusão a que se chega é que, aos alunos das três turmas, não foi oportunizado o aprendizado dos aspectos envolvidos na produção textual similares aos que são necessários para a produção de textos fora da escola. O que se evidencia, portanto, é o distanciamento das propostas postuladas, especialmente pelos PCN (BRASIL, 1988) e por um dos documentos orientadores, elaborados na esfera municipal - Curitiba (2006) -, que enfatizam um ensino de linguagem pautado na diversidade

de gêneros que circulam socialmente, ou seja, um ensino voltado para o uso e o funcionamento efetivos do fenômeno.

Assim, foi possível concluir que, nas práticas de produções textuais encaminhadas em turmas de 6º ano de uma escola municipal de Curitiba-PR, predomina uma concepção tradicional de linguagem escrita e não uma concepção em que a linguagem seja entendida como um meio de interação entre os sujeitos, tal como preconizam os documentos norteadores e demais discussões teóricas atuais relativas ao ensino da linguagem em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo investigamos como tem sido encaminhado o ensino da produção textual escrita, no 6º ano de escolarização, de uma escola do município de Curitiba/PR. Para tanto, como aporte teórico, valemo-nos, especialmente, da teoria de linguagem do Círculo de Bakhtin. Quanto aos dados, foram gerados mediante o encontro com três professoras de três turmas, e 8 de seus alunos.

A análise revelou que, dentre as produções textuais realizadas pelos alunos das turmas A e B, feitas mediante algum trabalho prévio, apenas o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder não se enquadraram nos esquemas básicos das tipologias textuais narração e descrição. Assim, a escrita de diversos gêneros discursivos usados nas inúmeras práticas sociais dos sujeitos, nos quais essas tipologias entram como compositoras, tem permanecido em segundo plano.

Já na turma C, foram localizadas cinco propostas e em todas o produto final remete às tipologias anteriormente mencionadas. Com isso, mais uma vez apuramos que os alunos não tiveram a oportunidade de entrar em contato com a escrita como uma prática social, cuja finalidade é promover a interação verbal entre os sujeitos socialmente ativos.

Com relação às condições de produção, o que se constata é que nenhuma das produções pode ser dada como satisfatória nesse quesito. Assim, embora os alunos estivessem produzindo alguns textos que podem ser nomeados em gêneros específicos, o caráter interativo e dialógico da escrita é anulado, ou seja, a escrita é descaracterizada como uma prática comunicativa, se configurando como um produto monológico por meio do qual o aluno mostra ao professor que “sabe escrever”.

Registramos que nosso propósito não foi pesquisar para criticar gratuitamente o trabalho das colegas. Pelo contrário, nossa intenção foi apresentar reflexões a partir de seus encaminhamentos (a grande maioria em relação ao ensino da produção textual foram, também, por nós realizados), visando contribuir para a promoção da atuação dos sujeitos na vida em sociedade, por meio da produção de textos escritos.

Por fim, conscientes de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125), reiteramos que este estudo está aberto à contrapalavra em prol de ações responsáveis, comprometidas com a melhoria da educação linguística, especialmente no que diz respeito à produção de textos escritos, uma indispensável via para que os sujeitos trafeguem pelas diversas instâncias sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: PEREIRA, Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1953]1997.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba 2010.

CURITIBA. **Projeto Político Pedagógico**. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, 2006.

GAUDEDA, C. **Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º Ano de uma escola municipal de Curitiba/PR**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1496/1/Celia%20Gaudeda.pdf>>.

RAJAGOPALAN, Kanavil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-100. v. 1.

AValiação

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada: **Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba/PR**, defendida em 12 de abril de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Pascalina Bailona de Oliveira Saleh – Orientadora
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Prof. Dr. ^a Nívea Rohling - Membro efetivo externo
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato - Membro efetivo interno
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

GAUDEDA, Célia. **Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba/PR**. Ponta Grossa, 2017, 183 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1496>.

Referência deste resumo expandido:

GAUDEDA; C.; SALEH, P. B. O. Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba/PR. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 21-29.



ASPECTOS PRAGMÁTICO- COGNITIVOS DA INTERPRETAÇÃO HUMORÍSTICA

Ericiane Marilisa de Ramos¹
Sebastião Lourenço dos Santos²

INTRODUÇÃO

No estudo realizado, abordamos os principais aspectos envolvidos na interpretação de um conteúdo de humor, revelando a complexidade do raciocínio implicado nesta temática. Além disso, demonstramos que há uma forte influência de aspectos sociais e culturais da inclinação ao riso ou à ofensa diante de uma piada, de uma tirinha, de um meme etc. Isso revela que a interpretação humorística movimenta e desenvolve aspectos cognitivos muito significativos tanto para o desenvolvimento da capacidade de interpretação quanto para a discussão e análise de aspectos sociais que refletem na forma como o conteúdo de humor é recebido.

Para evidenciar essa multiplicidade de informações e ideias mobilizadas na busca de sentido e significado no contato com o texto de humor, utilizamos as contribuições, ademais das principais teorias do humor propostas por teóricos como Raskin (1985), Attardo e Raskin (1991) e Bergson (2004) Santos (2014) – como principais autores acerca dos estudos de humor; bem como Santos (2009), Santos (2017) e Sperber e Wilson (2001) – na área da pragmática cognitiva. A partir desses pressupostos, constatamos que o raciocínio pragmático-cognitivo é responsável pela recepção positiva ou negativa do humor, sendo que tal condição demanda um trabalho mental intenso por parte do indivíduo, visto que ele precisa movimentar uma rede de informações que implicam no resultado da interpretação.

OBJETIVO

Ao observar a maneira com que muitos professores e produtores de materiais didáticos abordam os textos de humor, percebe-se que a grande maioria restringe sua interpretação a aspectos semânticos ou gramaticais que, nas suas palavras, causam humor na tira, nas histórias em quadrinhos, nas piadas etc. Em outras palavras, o contato do educando com temas humorísticos em suas aulas é feito

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: emarilisa@gmail.com

2. Doutor. Coautor do resumo expandido e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lorecutp@hotmail.com

por uma leitura condicionada ao conteúdo estilístico e gramatical, como se tais temas dependessem exclusivamente de aspectos linguísticos.

Nesse contexto, é comum percebermos que a suposta interpretação do conteúdo está voltada para questões sobre figuras de linguagem, significado conotativo e denotativo de palavras, descrição da linguagem verbal e não verbal, com o intuito de explicar a construção de humor presente no texto.

Diante disso, é perceptível que a análise do humor necessita de uma abordagem muito mais completa, que seja tão complexa quanto o raciocínio pragmático-cognitivo realizado pelo leitor ou ouvinte do texto de humor. Nosso objetivo principal é demonstrar e descrever essa complexidade a partir da adaptação da teoria da comunicação intitulada Teoria da Relevância, com o intuito de comprovar a hipótese de que a cognição do indivíduo é intensamente mobilizada na interpretação humorística.

METODOLOGIA

As tiras são, sem dúvida, o gênero textual humorístico mais abordado em atividades de planos de aula, bem como de livros didáticos. Além disso, quando observamos as redes sociais, tirinhas e memes são os conteúdos de humor que têm mais receptividade pelos internautas, devido à objetividade do conteúdo.

Por isso mesmo, selecionamos estes gêneros, presentes em uma rede social, para demonstrar os aspectos que influenciam e determinam sua interpretação, podendo variar entre o riso, a ofensa ou a neutralidade, dependendo do conteúdo e das informações elencadas pelo leitor durante a leitura.

Com o propósito de obter dados que comprovassem nossa hipótese, buscamos tiras e memes que, pelo seu conteúdo, representassem mais de uma possibilidade de interpretação, podendo resultar no prazer do riso ou no desconforto, causando emoções negativas ao internauta. Outrossim, fizemos uso dos comentários realizados pelos sujeitos para ilustrar que, como eles mesmos evidenciaram, o conteúdo de humor alcança grandes precedentes na mente humana. Dessa forma, demonstramos o porquê da necessidade tais conteúdos estarem presentes na aula de interpretação global e crítica de um texto, bem como das relações intertextuais, ao fazer um panorama de como ocorre essa interpretação de *inputs* em nosso ambiente cognitivo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Ao analisar a recepção de textos de humor por parte dos mais variados tipos de leitores, observamos que eles estão muito além de aspectos linguísticos: para saber ou discutir sobre o que causa humor na tira, precisamos considerar

aspectos mais significativos, como revelam os estudos acerca do humor sob o viés da pragmática cognitiva, proposto inicialmente por Santos (2014).

Consoante a tais estudos, o ato de considerar apenas aspectos linguísticos – em detrimento dos dados, informações, inferências, contextos, costumes e valores – no processo de interpretação do humor é um equívoco, pois este raciocínio demanda a movimentação de múltiplas informações em nossa mente. Sendo assim, os textos de humor precisam ser muito mais explorados pelos docentes pelo seu potencial de desenvolver a capacidade de interpretação e identificação de ideias implícitas e explícitas no texto.

No corpo teórico, a revisão de literatura da área do humor é bastante limitada no Brasil. Existem alguns estudos relacionados ao gênero textual que se dedicam a estabelecer suas características linguísticas como principais precursoras da “causa do riso” nesses textos. De fato, os estudos sobre o humor são muito desvalorizados por parte de teóricos e pesquisadores da linguagem, mas esse tipo de linguagem é bastante claro e objetivo, o que favorece o alcance de quase todas (senão todas) as pessoas. Ora, os estudos da linguagem não têm nenhum sentido nenhum se não pensado nas situações reais da fala, escrita e realidades sociais. Logo, é evidente a importância dos estudos do humor dentro do universo dos estudos da linguagem.

Nesse cenário, destacamos autores como Kant (1971) Raskin (1985), Attardo (1991), que foram propulsores das pesquisas sobre o humor. É importante salientar que as pesquisas realizadas até o momento não apresentam um consenso sobre a definição do conceito de humor, por fazer parte de múltiplas esferas linguísticas e sociais. De acordo com Attardo (1994, apud SANTOS, 2014), o humor é um fenômeno mental e o riso se configura como uma manifestação neurofisiológica, que pode

[...] a) ser psíquico – provocado por alucinógenos; b) ser intelectual; c) exceder largamente o humor; d) não ser diretamente proporcional à intensidade do humor; e) nem sempre ter o mesmo significado; f) pode ser atenuado em forma de sorriso, apenas; g) tanto o riso quanto o sorriso podem ser observados diretamente. (p. 30)

Fica claro que o humor é oriundo de várias esferas sociais e cognitivas, as quais algumas teorias do humor se obstinaram a explicar. Em nosso trabalho, destacamos três dessas teorias mais significativas para os estudos do humor, as quais faremos uma breve explicação a seguir.

A teoria do Script Semântico, proposta por Raskin (1985) propõe que o falante depreende de uma competência humorística para distinguir o que é engraçado e o que não é. Contudo, para Santos (2014) essa competência é essencialmente linguística, portanto, insuficiente diante da complexidade do raciocínio humorístico. Tal teoria trabalha com a hipótese de que o texto de humor necessita de dois *scripts* (rede de informações) opostos. Ainda assim, mesmo que esta teoria seja capaz de explicar o humor em níveis linguísticos, ainda não explica

totalmente a relação entre a interpretação e o riso, visto que isso pode funcionar para determinado indivíduo, mas para outro não.

Já a Teoria do Humor Verbal se caracteriza como uma reformulação da Teoria do Script Semântico. Esta, de acordo com Santos e Brunet (2016) está mais voltada para aspectos tanto linguísticos, quanto textuais, narrativos e pragmaticistas. Nessa abordagem, acredita-se que o humor está atrelado à seis parâmetros: Linguagem, na apresentação de informações verbais e não verbais; Estratégia Narrativa, na organização e manifestações do humor; Alvo, referente ao perfil e estereotipo; Situação, referente ao contexto; Oposição dos Scripts, em relação ao conteúdo ambíguo e Mecanismo Lógico, responsável pela interpretação dos scripts.

Além das teorias supracitadas, temos a Teoria da Incongruência. Para Santos e Brunet (2016), a incongruência é propulsora de um elemento surpresa, causado por uma espécie de quebra de expectativas que resultaria na comicidade. Mesmo que essas teorias sejam extremamente relevantes para os estudos do humor, o contexto entre o leitor/ouvinte ainda não está bem articulado.

Diante da necessidade de uma abordagem que considerasse a cognição do indivíduo no momento da interpretação do humor, Santos (2009) se dedicou a explicar os textos cômicos através da pragmática cognitiva, tendo a piada como ponto central de sua tese. Dessa forma, o autor propôs que a interpretação depende da inferência do conteúdo semântico e pragmático, considerando pontos importantes sobre o texto e o contexto da piada. Essa asserção nos abriu caminho para analisar e propor, sob este viés, como se dá o raciocínio interpretativo humorístico, atentando-se para o porquê de um mesmo conteúdo causar riso, ofensa ou uma sensação neutra no indivíduo.

Para tanto, utilizamos a Teoria da Relevância que explica questões essenciais do processo de compreensão, os quais adaptamos à interpretação do humor³. Em nossa hipótese, demonstramos que no momento da leitura de um meme ou tirinha, o leitor é capaz de identificar o gênero textual, assimilar o assunto abordado e, a partir daí, fazer o processamento mental dessas informações por meio da inferência (que é uma compreensão não-demonstrativa).

O estágio seguinte é a atribuição da Relevância – uma qualidade cognitiva, colocando atenção nos estímulos (informações) que mais lhe parecem mais importantes e, a partir dessa relevância, ele terá o resultado e o estágio final interpretação - para o humor, o riso, emoções neutras ou negativas. Isso ocorre porque, mesmo compartilhando contextos com os demais, temos concepções e visões diferentes sobre ele.

Encontramo-nos todos envolvidos num empreendimento de uma vida inteira a derivarmos informações desse ambiente comum e a construirmos sobre ele as melhores representações mentais possíveis. Não construimos

3. A definição de cada um dos conceitos é amplamente discutida em nosso estudo.

todos a mesma representação; por um lado, devido às diferenças dos nossos ambientes físicos mais reduzidos e, por outro, devido às nossas capacidades cognitivas. As capacidades perceptuais variam em eficácia de um indivíduo para outro. As capacidades inferenciais também variam, e não apenas na sua eficácia. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 79).

Com textos de humor não é diferente. Cada um de nós terá sua interpretação humorística embasada em nossas representações mentais em relação a esse conteúdo. No entanto, como salienta Bergson (2004), o humor é essencialmente comunicativo, isso significa que o contexto dentro do qual a tirinha ou meme está inserida, é essencial para a compreensão, dependendo das informações no ambiente cognitivo, que consiste no conjunto de fatos manifestos.

Para Sperber e Wilson “um fato é manifesto a um indivíduo em dada altura se, e apenas se, ele for capaz nessa altura de o representar mentalmente e de aceitar a sua representação como verdadeira ou provavelmente verdadeira” (2001, p. 79). Se o sujeito se depara com uma tira sobre uma religião da qual ele é próximo, por exemplo, o fato manifesto a ele será (provavelmente) uma zombaria com algo sério, resultando em uma ofensa.

Isso ocorre devido a ostensão (um pedido de atenção entre locutor e interlocutor) a ser percebida pelo público-alvo. No humor, esse pedido de atenção é majoritariamente realizado pela utilização de contextos e comportamentos sociais, em situações reais ou hipotéticas da ação humana, porque “não há comicidade fora daquilo que é humano” (BERGSON, 2004, p. 2).

É a Relevância que fará com que o interlocutor selecione informações positivas ou negativas em relação a tirinha ou meme, por meio das informações movimentadas em seu ambiente cognitivo. Esse percurso interpretativo causará um efeito contextual, ou seja, o resultado de um trabalho cognitivo ocorrido no ambiente cognitivo na mente do sujeito, ocasionando a resposta ao enunciado (SOUZA, 2005, p. 90).

Como podemos perceber, todo o caminho percorrido cognitivamente durante a interpretação é genericamente observável pela Teoria da Relevância. Não obstante, para nossa análise, ainda existia uma lacuna em relação as emoções vinculadas nesse processo. Até mesmo em uma observação da interpretação sem o viés científico, a relação entre as emoções e a compreensão é bastante perceptível. No humor, ela é ainda mais característica, devido a sensibilidade e a carga de significados que o conteúdo carrega. Santos (2017) ao notar a falta dessa abordagem na Teoria da Relevância, propôs que existem dois tipos de Relevância: a Relevância informativa (RI) e a Relevância Afetiva (RA)

A RI determina a seleção de informações que, combinadas, levam o interlocutor a encontrar uma solução (compreensão) para o desafio mental proposto. De acordo com Rauen (2005), para interlocutores em iguais condições

de raciocínio, quanto maior o efeito cognitivo no processamento de um input, maior será sua Relevância (informativa).

Já a RA, proposta por Santos (op cit), vai além dos sistemas racionais da interpretação. O pesquisador instaura o Modo Psicológico como um elemento chave na interpretação e, no caso do humor, é o elemento principal do desenlace da compreensão – considerando que somente o racional não dá conta desse percurso.

Teoricamente a RA é uma instância psico-cognitiva que atua na interpretação de enunciados conversacionais e tem como meta a valoração gradual do potencial afetivo da representação mental desse enunciado, maximizando-o para mais ou para menos, positiva ou negativamente. Esse potencial é modulado em graus de afetividade e corresponde ao efeito derivado do custo de processamento de uma, ou mais, variável afetiva ativada no ato da interpretação. (SANTOS, 2017, p. 6)

É por isso que a interpretação do humor gera emoções positivas, negativas ou neutras. A combinação de aspectos informativos (RI), despertam emoções relativas àquele conteúdo (RA). O nível de satisfação do indivíduo durante a interpretação dependerá de qual e como o conteúdo é abordado pelo locutor, se o fato será manifesto a ele e se causará uma perturbação em seu ambiente cognitivo.

Se uma piada não provocar emoção, não existe compromisso e não é entendida como tal; se provocar emoção e um nível de compromisso fraco com o conteúdo, a piada é compreendida e recebida com humor; se provocar emoção, mas com um nível de compromisso forte, a piada é entendida, mas recebida como uma ofensa (VEACH 1998, p. 163-4, apud JERÓNIMO, 2015, p. 50).

Tal abordagem teórica comprova nossa hipótese de que a rede de informações (o conteúdo, os gostos, os costumes, as tradições, os valores etc.) acionadas para compreender aquele conteúdo tem contato direto com as emoções, determinando se o resultado será o riso ou não.

Isso é facilmente comprovado quando observamos os comentários de internautas nas publicações de tirinhas e memes que ocasionaram o riso ou a ofensa, dependendo da sua Relevância Informativa e Afetiva. Sendo assim, enquanto alguns expressaram o prazer do riso, outros comentaram sobre a carga negativa representada pelo texto em seu ambiente cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitos pesquisadores julgarem o humor como um assunto trivial, pudemos demonstrar e comprovar a complexidade do raciocínio interpretativo do humor através da pragmática-cognitiva. Podemos concluir que o humor - como um fato social - depende de uma série de informações que serão movimentadas

na mente do indivíduo, tanto em sua relação com a sociedade quanto com o texto de humor, seja ele oral ou escrito.

A Teoria da Relevância se mostrou parcialmente satisfatória para descrever esse raciocínio, sendo otimizada pela proposta de Santos (2017) ao considerar que as emoções são extremamente importantes nesse processo. Isso mostra que interpretação do humor é trabalhosa e depende de uma série de informações e sensações, assegurando a produtividade mental e o potencial desses textos no desenvolvimento do raciocínio dos indivíduos.

Por isso mesmo, considerar apenas as questões linguísticas é - no mínimo - um desperdício desses gêneros textuais. Sendo assim, devemos dar mais atenção aos gêneros de humor, que são um meio bastante acessível de entender relações textuais e intertextuais, bem como comportamentos sociais e emotivos diante de determinado assunto, que certamente gera bastante interesse por parte dos discentes.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **O riso: Ensaio sobre a significação da comicidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Ivone Castilho Benedetti.

JERÓNIMO, Nuno Amaral. **Humor na sociedade contemporânea**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3974/1/TD_Nuno_Jer%C3%B3nimo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RAUEN, Fabio José, SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. (Orgs.) **Linguagem em discurso: Teoria da Relevância**. Tubarão: Unisul, 2005.

SALIBA, Elias Thomé. **História Cultural do Humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisas**. Revista de História, São Paulo, v. 176, n. 1, p. 1-39, nov. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/127332/135577>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos; BRUNET, Crisbelli Domingos. **Looking Back: O retorno cognitivo na interpretação da incongruência**. In: LINS, Maria da Penha Pereira (Org.). Explicando o humor pela pragmática. Vitória: Ppgel-ufes, 2016. p. 1-168.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23417/Tese%20final.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **O Enigma da Piada Convergências Teóricas e Emergência Pragmática**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **O que as emoções e sentimentos têm a nos dizer sobre a (complexidade da) interpretação humana**. In: ANAIS DO IX CICLO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2017, Resumos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/ciel-2017/papers/o-que-as-emocoes-e-sentimentos-tem-a-nos-dizer-sobre-a-complexidade-da-interpretacao-humana?lang=pt-br>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SPERBER, Dan; WILSON, Deidre. **Relevância: Comunicação e Cognição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

AValiação

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada **Aspectos pragmático-cognitivos da Interpretação Humorística**, defendida em 26 de abril de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos – Orientador
Doutor em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Elena Godoy
Doutora em Linguística
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

RAMOS, Ericiane Marilisa de. **Aspectos pragmático-cognitivos da Interpretação Humorística**. Ponta Grossa, 2019, 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2879>.

Referência deste resumo expandido:

RAMOS; E. M.; SANTOS; S. L. Aspectos pragmático-cognitivos da Interpretação Humorística. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 30-37.



AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCADOR E BEBÊ EM UM BERÇÁRIO: O PAPEL DA LINGUAGEM

Hellen Terluk Gnatta¹
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh²

INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema “aquisição de linguagem” recortado por “cuidados de bebês em berçário”, é preciso considerar que este vai ao encontro à constituição de sujeito-falante, pois se inscreve na relação educador-bebê, em que há uma aposta de que a criança irá se tornar falante. Aproximando-nos dos pressupostos interacionistas (DE LEMOS, 1992) entendemos que um sujeito se torna falante na relação criança-outro-língua, ou seja, nos afastamos das teorias de linguagem que postulam a ideia de desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Gnatta e Marcolino-Galli (2016), as creches e os educadores de berçário cumprem um importante papel social, na medida em que contribuem para a constituição subjetiva dessas crianças, que passam a se relacionar com diferentes pessoas, crianças e adultos de diferentes idades, muitas vezes estando com elas mais tempo do que no próprio convívio familiar. Desse modo, pode-se dizer que uma das funções primordiais de quem trabalha com a educação na primeira infância é estabelecer uma relação de vínculo com os bebês, na condição de interlocutor do bebê, para a sua adaptação nesse espaço novo e desconhecido, constituindo-se como o outro na situação de separação entre crianças e os pais.

Considerando esse contexto, este estudo se volta para o educador e para a creche como espaço privilegiado para inserir a criança no campo da linguagem, a partir das interações educador-bebê e do acolhimento de suas demandas, partindo da proposta teórica interacionista de Cláudia de Lemos (1992).

Sob esse viés, seu objetivo geral é observar como se dá a relação educador-bebê, para que se possa discutir o papel do educador de berçário como Outro intérprete do bebê, a partir do seu papel como participante no processo de aquisição de linguagem, enquanto Outro-falante que acolhe as demandas e desamparo dos bebês. Como objetivos específicos, buscou-se observar como se dá a escuta e as interações nesse cenário, analisando as cenas observadas, bem

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: hellengnatta@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: pbosaleh@gmail.com

como discutir a importância do brincar nesse cenário e como a brincadeira se dá nas interações entre professores e bebês.

REFERENCIAL TEÓRICO

Claudia de Lemos, no interacionismo que propõe, assumiu o compromisso com a fala da criança, reconhecendo seu caráter fragmentário, heterogêneo e irregular, que resiste à descrição gramatical e ao desenvolvimento em etapas (DE LEMOS, 1982). Nas palavras da autora, trata-se de “uma teorização alternativa na área de aquisição da linguagem que se afasta do domínio cognitivo e deixa ver uma fala indeterminada do ponto de vista categorial (sintático e semântico) e determinada pelo diálogo” (DE LEMOS, 1982, p. 97). A explicação sobre a mudança qualitativa da fala da criança é linguística, dependente da relação criança-Outro-língua.

A partir do conceito de língua formulado por Saussure, e revisitado por Jakobson, bem como da Psicanálise de Lacan, De Lemos (2002) “teoriza sobre o sujeito, atribuindo à “ordem própria da língua” (DE LEMOS, 2002, p. 54) a sua “captura”, processo que se dá através dos efeitos da fala do Outro no corpo e na fala do *infans*, determinando-a. Nas palavras da autora (DE LEMOS, 2006), “A criança é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela parole [fala] do outro – instanciação de *la langue* enquanto funcionamento sistêmico, isto é, que desfaz e refaz estruturas e sentidos” (DE LEMOS, 1992, p. 27).

Assim, a língua tem anterioridade lógica em relação ao falante, embora ela só exista porque há fala e falante: “lugar em que emerge a diferença”. Como afirma Marcolino-Galli (2013), da língua, na verdade, só apreendemos o seu efeito na fala.

O sujeito-falante é atravessado pela linguagem, por isso não escolhe estar dentro ou fora da estrutura – ele é falante porque há língua e há fala: ambas em operação solidária antes dele. Isso significa que o outro deve ser visto como outro-falante, “instância da língua constituída, como instância de funcionamento linguístico-discursivo” (DE LEMOS, 1992, p. 128) que interpreta a criança. Dessa forma, entende-se por que se pode afirmar que o falante é efeito de linguagem, ou seja, efeito do jogo simbólico (SILVEIRA, 2006 apud MARCOLINO-GALLI, 2013, p. 106).

Considerando que bebês que são atendidos em berçário encontram-se em transformação de *infans* em falante, a relação com o Outro é primordial, já que este é instância de funcionamento da língua. Entende-se que os bebês ali inseridos demandam do Outro (o professor) a interpretação, para dar sentido a sua fala, seu corpo, seus gestos, gritos e choros.

Sendo assim o que essa perspectiva teórica nos diz sobre o papel do Outro e a interação na aquisição de linguagem é que é a palavra do outro – pela qual

este interpreta, acolhe, escuta desde o choro do bebê – que o introduz no campo da linguagem.

Assim, a fala, ou não fala do bebê, desperta um enigma: o bebê interroga o Outro com o corpo, com o choro, com o grito, com a risada, sempre demandando interpretação. O Outro é reconhecido como aquele que “atribui sentido” e interpreta os enigmas que a linguagem do bebê traz. Essas interpretações podem ser observadas nas interações entre o adulto e o bebê, no jogo entre Outro-bebê-língua. Sendo as interações constitutivas da linguagem, entendemos que na brincadeira também ocorrem essas interações, trocas no jogo dialógico, convocação de sujeito, acolhimento de demandas, importantes elementos na constituição da linguagem.

Assumimos então que a linguagem é causa de haver sujeito, uma vez que é ela que coloca um corpo em cena para mobilizar um texto, ainda que motoramente e sem fala articulada, como no caso dos bebês, e que há um corpo pulsional, ou seja, que pede a interpretação do Outro.

PASSOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados se deu numa turma de berçário de uma creche municipal, onde a idade dos bebês variava de 4 a 18 meses. Realizamos 17 visitas, em horários diferentes para observar as mais diversas situações de rotina do berçário. Realizamos registros videográficos, de cerca de 40 minutos, dos diálogos das professoras e estagiárias com as crianças, registrando as interações de maneira mais espontânea possível. Após essa coleta, transcrevemos todo o material de forma minuciosa, para possibilitar a análise dos movimentos da fala das crianças. A transcrição foi realizada a partir das convenções de Preti (1999). Para a análise, recortamos cenas específicas das interações registradas.

Participaram da pesquisa uma professora, uma professora assistente e duas estagiárias, uma do curso de magistério do Ensino Médio e uma do curso de Pedagogia, que serão chamadas aqui P(1) = Professora, P(2) = Professora 2, EP(1)= Estagiária e EP(2)= Estagiária. Ao investigarmos as interações entre professoras-bebê, optamos pelos registros envolvendo as quatro crianças que apareciam mais nas cenas e eram mais atendidas pelas professoras e estagiárias.

A análise de dados será organizada em dois momentos: 1) no primeiro, focaremos os efeitos que as produções sonoras verbais e não verbais das crianças causam nas educadoras; 2) no segundo, considerando a brincadeira na situação de berçário como momento privilegiado de interação adulto-bebê, buscaremos observar como essa brincadeira é realizada, a fim de verificar se no seu decorrer as educadoras dão continuidade aos diálogos por meio de perguntas, e reforços de palavras, cores, números etc.

RESULTADOS

Em um primeiro momento, nota-se que raras são as iniciativas da professora para iniciar o diálogo. Acreditamos que a situação de investigação pode ter causado desconforto às educadoras. Notamos que, com o passar do tempo, e mais acostumadas à presença da pesquisadora, há uma sutil mudança nesse aspecto.

As interações iniciadas pelas professoras são sempre em um diálogo coletivo “vamos comer”, “vamos dormir” etc. É possível observar que há interação o tempo todo com os bebês, mas ela é mais dirigida quando em situação de alimentação ou higiene. Isso se dá pelo fato de que, nesse momento, tanto professoras quanto estagiárias direcionam seu diálogo, atenção e escuta exclusivamente a um ou dois bebês, além de estarem em posição de suprir as necessidades fisiológicas de um bebê. Vejamos dois recortes:

Recorte 1

((Professora (1) está com os bebês sentados nos carrinhos de bebê para a alimentação, eles balbuciam e choram ao mesmo tempo)) **cena com Aninha, 10 meses de idade:**

((Professora abaixa volume da Tv, e pega mais de uma caneca, para alimentar mais de um bebê))

Aninha: ...bababababa... (papa?)

P(1): Vamos comer?

((se dirige a outro bebê que está presente na cena, porém não é um bebê selecionado na nossa amostragem, o chamaremos de MARIA))

Aninha: ...((continua balbuciando)) A:: ...a:::: A::...a::...A::

P(1): Deixe eu ver o da Maria (professora fala olhando para as canecas de comida)

Aninha:...U::u:: ((sentada no carrinho))

P(1): ...se esfriou... né Maria?

Aninha: U::mé:: aum?

P(1): ..é::

Aninha: Au::...au::::..ié::

P(1): A Aninha espere um pouquinho ((fala os nomes no diminutivo))

Aninha: bué...bué...bué ((fala olhando para professora))

P(1): Vamo primeiro dá pras Maria...né Marias?...Né? ((senta de frente com as Marias)) ...Ó não mexa aqui ó...Deixe a profe arrumar aqui a Mariazinha se não / como que vai comer? Papa?

((Aninha continua balbuciando em seu carrinho))

Aninha: bai...bai...bai..hu::m...hu::::m é::

((Aninha fica olhando a professora enquanto ela alimenta os outros bebês))

Outro ponto importante é que professoras e estagiárias assumem diferentes posições frente aos bebês. Enquanto as duas professoras acolhem as falas e

demandas deles, ou seja, a interpretação que elas fazem tem efeito de enlaçamento na fala nos momentos específicos de interação com os bebês, quando a sala era deixada brevemente sob a responsabilidade das estagiárias - seja quando a professora estava na sala, seja quando a se ausentava (horário de almoço e de lanche) - , percebemos que elas assumiam um papel diferente, ficavam mais quietas, em uma posição de “olhar” os bebês, interpretavam menos, deixando em maior tempo a fala dos bebês à deriva, assumindo, portanto, um lugar de distanciamento. Frequentemente ocupavam uma posição mais “higienista”, ou seja, trocavam, alimentavam e cuidavam dos bebês, dado importante para se refletir sobre a formação do professor.

A diferença de olhar, acolhimento e função exercida entre professoras e estagiárias também é evidente. Vemos que exercer a função de professora atrela-se aos pressupostos teóricos da formação do docente. As professoras com formação universitária têm olhar diferenciado, que flutua na relação educar-cuidar, dividindo-se em uma face relacional e outra higiênica; já as estagiárias estão muito mais coladas ao discurso de face higiênica.

Quanto à escuta e à interpretação que as professoras/estagiárias dão aos bebês, na maioria das vezes, o que foi possível observar é que as professoras escutam as crianças, principalmente aquelas que mais se destacam, mas em alguns momentos não dão sequência às cadeias significantes da fala desses bebês. Porém, mesmo quando escutam e interpretam os sons que eles produzem, raramente as professoras conseguem encadear e levar o diálogo para frente, pois são interrompidas quase todo o tempo por outras pessoas presentes no berçário e por outros bebês.

Os sons acolhidos pela interpretação das professoras, geralmente de dois dos bebês, são aqueles com os quais elas conseguem formar mais cadeias significantes; já os outros dois bebês, que produzem menos sons na fala, são acolhidos em seus choros, gritos e apelos, sendo interpretados a partir dessas manifestações.

Essas observações nos levam a supor que provavelmente no berçário demore mais para que aqueles bebês que silenciam mais, e/ou que se encontram com risco psíquico, sejam escutados pelas professoras.

O segundo momento da análise mostra que o brincar está imbricado ao fazer do berçário, mas as interações que acontecem são comumente interrompidas, assim como em outras situações cotidianas. Nota-se que o movimento da professora é aquele em que, ao mesmo tempo em que fala com uma criança, já direciona perguntas a outra, não dando possibilidades de se estabelecerem turnos e estrutura para as crianças engatarem no diálogo. A mesma situação pode ser observada com as estagiárias.

A formação docente privilegia o aporte teórico em que o olhar para a linguagem de crianças é direcionado pela relação ensino aprendizagem, por isso há marcas

muito fortes do contexto educacional mesmo no berçário, pois este é espaço escolar, condição reforçada por sua configuração e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação. Isso pode ser observado nas brincadeiras, muito voltadas às nomeações e associações, marcadamente nas interações com as estagiárias. Como foi possível observar no exemplo:

Recorte 2

Carlinhos, 1 ano e 3 meses, Professora 1 e estagiária estão na sala, brincando com as caixas de “galinhas”, há presença de bebês não selecionados na análise que serão nomeados como B1..B2..B3...etc.

((Bebês estão sentados no chão, brincando com caixas em forma da galinhas que contém bolinhas dentro))

Carlinhos: ((tentando ficar de pé com a estagiária))

EP(2): ficou de pé...

P(1): cadê a galinha:::??

((gritinhos de bebês))

P(1): cadê as bolinhas das galinhas? Cadê?

Aninha: ((começa a chorar))

EP(2): o que? ((se direcionando a Aninha))

P(1): Mais o que que foi? ((se direcionando a Aninha))

[

EP(2): que foi?

[

P(1): cadê?... A galinha do vizinho bota ovo ((cantando))

[

EP(2): cadê essa minina?

[

P(1): ...amarelinho... que cor que é essa aqui ó? verme:::lho...cadê a galinha vermelha Carlinhos?((se vira para carlinhos)) Olá ó...ó, thu::: (jogando a bolinha para a caixa que Carlinhos está segurando) cadê a galinha vermelha::? ((segura um outro bebê que quase cai))

EP(2): ó esse vermelho...esse é verde...esse não

Carlinhos: au:::m

P(1): i::: ó o verde...

[

EP(2): esse é dessa galinha... esse não....

[

P(1): cadê a bolinha B2? Tá... põe a bolinha na caixinha ((entregando uma bolinha para o bebê))

B2: ê:::ei:::

EP(2): não...não faça assim com a cocó... ((falando com carlinhos))

[

P(1): assim ó:: ((falando com os demais bebês))

B2:eE:::

P(1): assim não...Põe a bolinha na caixinha aqui.. a::ê:: duas

B2: E::i

P(1): trê:::is

B2: e:::i

P(1): Quatro...cinco....ponha! Coloca na caixinha ó...cinco, seis

Com relação a esse aspecto, identificamos que, assim como nas situações de escuta e interpretação dos sons dos bebês, apenas por pouco tempo as professoras conseguem exclusivamente brincar com as crianças, já que há uma rotina que reveza troca de fraldas, alimentação e sono das crianças. Observamos que há maior interação e endereçamento entre professora-bebês principalmente nas trocas e no momento da alimentação, pois elas os atendem de maneira mais individualizada e conseguem ir conversando, tocando, voltando seu olhar para eles. Nesses momentos também é possível observar que a criança procura mais o olhar da professora do que em outros.

A brincadeira não é o único meio de subjetivação da criança, mas ela também é linguagem e é endereçada ao outro. Há incorporação de cenas que a criança vivencia, cenas em que há presença do jogo corporal. Talvez por isso as crianças incorporam muito pouco, por exemplo, as “cores” que as professoras lhes ensinam, mas incorporam a alimentação, a troca de fraldas e as brincadeiras. Isso também contribui para a entrada da criança na linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aponta para a importância do papel social que a creche e os professores de berçário assumem frente aos bebês, bem como para a importância do Outro na sua constituição subjetiva e de falante, mesmo que a dinâmica do berçário não facilite o estabelecimento de diálogos. Quando analisamos o papel que o educador da creche assume ao ocupar o lugar de Outro na relação com bebês que ali estão inseridos, é possível concluir que este também assume o papel de intérprete no percurso linguístico dos bebês, alguém que recobre a fala destes de sentido, tentando dar-lhe forma.

As crianças de berçário se constituem na linguagem, enquanto sujeitos falantes da língua, ou seja, estão em aquisição da linguagem, e não se pode dizer que elas falhariam por algum motivo específico. O bebê que ali se encontra, por ainda estar nos apelos da linguagem, é enigma que interroga o Outro, que interroga o fazer do educador, indicando que o fazer do berçário é outro, que difere da educação infantil.

Porém, foi possível concluir que professoras e estagiárias veem as crianças de forma diferentes: enquanto as professoras supõem no bebê um ser a vir a se tornar falante e por isso recobrem sempre o espaço de fala, as estagiárias não fazem essa suposição, esperando do bebê que este venha com cadeias prontas de fala.

Quanto à brincadeira, tem papel fundamental para o estabelecimento de interações adulto-bebê no berçário e é imbricada às propostas da BNCC, por isso apresenta-se como educativo-pedagógica.

As observações realizadas apontam para a necessidade de a formação do professor de berçário incluir a especificidade da educação de bebês de zero a dezoito meses, uma vez que há uma forte presença do corpo do bebê, do brincar e da linguagem, que se entrelaçam e exigem que o educador seja Outro daquele que “educa”, isto é, ele precisa assumir a posição de intérprete do bebê.

Os achados indicam que os bebês não se encontram em posição de aprender, mas nos apelos da linguagem; querem brincar, querem descobrir o corpo, ser interpretado pelo outro. Esse desencontro entre a condição do bebê e a expectativa das cuidadoras parece gerar um certo conflito para elas, que precisam se desdobrar com a educação de bebês, entre ensinar e atender as suas demandas.

Vale destacar ainda que há apenas duas professoras em um berçário com inúmeras demandas de ordem psíquica, de linguagem, de necessidades fisiológicas. Esta pesquisa tem, portanto, importante papel social e científico ao voltar o seu olhar para as creches, para a posição do educador que ali exerce seu ofício

Um outro aspecto para o qual este trabalho aponta é para como podemos unir a educação à aquisição de linguagem, ou seja, como podemos devolver para a creche esta pesquisa. O fazer do fonoaudiólogo precisa ser pensado dentro desses espaços, pois ele pode contribuir com os professores para olhar para as questões de linguagem. Contudo não podemos excluir o fato de que as professoras da creche vivem uma realidade em que por vezes elas não têm tempo, dentro daquele espaço e da dedicação às atividades rotineiras, para ouvir um fonoaudiólogo. O fonoaudiólogo na creche poderia então exercer um papel fundamental, que é dar esse olhar outro para os bebês e para a linguagem, a partir de uma posição que entende que os bebês que se encontram nos apelos da linguagem demandam acima de tudo a interação com o Outro.

Assim, encerramos esta pesquisa com mais questionamentos, já que o tema é inédito nessa abordagem, o que abre caminho para novos estudos e colabora para o fortalecimento do campo teórico.

REFERÊNCIAS

GNATTA, H. T.; MARCOLINO-GALLI, J. F. **A função do cuidador/educador na creche no viés psicanalítico: uma revisão integrativa**. 2016. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de T. Psicanalítica e Práticas Institucionais em Saúde Mental, Psicolo-

gia, Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2016.

LEMOS, C. T. G. de. **Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio**. Substratum, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

LEMOS, C. T. G. de. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 42, p. 41- 69, jan./jun. 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 2008.

LACAN, J. **O seminário**. Livro 7. A ética da psicanálise, v. 2, 1955.

MARCOLINO-GALLI, J. **A relação memória-linguagem nas demências: abrindo a caixa de Pandora**. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

AValiação

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada **As interações entre educador e bebê em um berçário: O papel da linguagem**, defendida em 12 de junho de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr.^a Luciane Trennephol Costa

Doutora em Letras

Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano

Doutora em Linguística aplicada

Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Juliana Ferreira Marcolino Galli

Doutora em Linguística aplicada

Universidade Estadual do Centro Oeste

GNATTA, Hellen Terluk. **As interações entre educador e bebê em um berçário: o papel da linguagem**. Ponta Grossa, 2020, 109 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3202>.

Referência deste resumo expandido:

GNATTA; H. T.; SALEH, P. B. O. As interações entre educador e bebê em um berçário: o papel da linguagem. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 38-46.



A PERCEPÇÃO DE DOCENTES ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERSECÇÃO COM IDENTIDADE DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

Jessica Martins de Araujo¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa contou com a participação de quatro professores de Língua Inglesa de um curso de línguas estrangeiras para a comunidade oferecido pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Foi questionado o que eles/as entendiam sobre o Inglês como Língua Franca (ILF), além de também ter como objetivo analisar de que maneira eles/as enxergavam a representação de pessoas que não são falantes nativas no livro didático (LD) que eles/as utilizaram e compreender como os/as docentes entendiam as intersecções entre identidade de gênero e falantes de Inglês no LD. E para isso, busquei responder três perguntas de pesquisa, que foram: qual a percepção dos/as professores/as sobre o ILF? Como eles/as percebem as identidades de pessoas não nativas no LD? E como podem ser entendidas as intersecções entre identidade de gênero e falantes de Inglês presentes no LD na visão dos/as docentes? O referencial teórico sobre ILF se pautou nos estudos de Jenkins (2014) e Gimenez (2015), e para os estudos de identidade de gênero, utilizei as pesquisas de Auad (2003) e Louro (2008). Além disso, também trouxe estudos sobre identidade docente de Língua Inglesa (BOHN, 2005) e reflexões sobre identidades interseccionadas (SHIELDS, 2008), sendo uma pesquisa qualitativa e do tipo etnográfica. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: análise de narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2015), entrevista de grupo focal (GATTI, 2005) e análise de livro didático. Os resultados mostraram que os/as professores/as têm um bom entendimento sobre o ILF, mas que programas de extensão contribuíram para essa visão. Também foi possível concluir que a representação de pessoas não nativas no LD é muito pequena, conforme também os/as docentes afirmaram. Quando pensamos de forma interseccional, percebemos que a mulher não nativa aparece ainda com

1. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jehog.araujo@gmail.com
2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

menor frequência do que os homens não nativos. Além de também aparecerem menos que as mulheres nativas.

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Entender as identidades de forma interseccionada é crucial e foi dentro dessa necessidade que essa dissertação de mestrado foi construída. De acordo com Shields (2008), as identidades interseccionadas devem estar à frente de toda análise que envolve gênero. Minha dissertação propôs uma visão interseccionada de identidade de gênero com inglês língua franca.

Ao fazerem um mapeamento de estudos acerca de trabalhos produzidos sobre inglês língua franca, Bordini e Gimenez (2014) concluem que ainda existem poucos trabalhos empíricos que versem a respeito desse tema, visto que a maioria dos trabalhos são ensaísticos. A dissertação não foi apenas uma reflexão sobre o tema, tendo em vista que contou com a participação de professores/as. Sendo assim, contribui para preencher a lacuna mencionada pelas autoras acima.

A problemática da pesquisa foi entender de que forma professores/as de Inglês de um curso de línguas estrangeiras consideravam importante perceber (e se, de fato, percebiam) a representação de pessoas não nativas dentro do livro didático que utilizavam com os/as alunos/as, e quais as possíveis consequências que a (não) representação dessas pessoas pode trazer para estudantes brasileiros/as, compreendendo se esse fato era um ponto destacado pelos/as professores/as em suas aulas.

Conforme o levantamento acerca de pesquisas sobre Inglês como língua franca (durante o período de 2005 a 2012), as autoras Bordini e Gimenez (2014) afirmam terem encontrado somente dois trabalhos que relacionassem ILF e identidade, sendo eles: 1. “Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação”. (KALVA; FERREIRA, 2011) e 2. “Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês”. (KALVA, 2012). Ainda assim, esses trabalhos não focam na questão da identidade de gênero, portanto, diante da escassez com relação ao tema, a presente pesquisa se mostrou válida, demonstrando inquietação e sugerindo trabalhos futuros. Ainda conforme esse importante levantamento realizado pelas autoras Bordini e Gimenez (2014), foi possível encontrar apenas 3 trabalhos que atrelavam ILF e materiais didáticos, sendo eles: SILVA, V. E. S. (2011); SILVA, E. R. (2011); SILVA, J. M. (2012), um número ainda pequeno. Dessa forma, a realização de outro estudo nesse sentido pode ser válida para agregar à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta 1, analisei as narrativas escritas pelos/as docentes e também trouxe algumas considerações que eles/as fizeram na entrevista de grupo focal. Com isso, foi possível perceber que os/as professores/as possuem um bom entendimento acerca do que é o inglês como língua franca, pois eles/as mencionam que nesse fenômeno o importante é a comunicação quando falam ou ensinam a língua. Além disso, eles/as também compreendem o inglês como língua universal e de comunicação para todos. E para terem esse entendimento, alguns deles/as mencionaram que programas integrados, como o PIBID, por exemplo, contribuíram para construir essa visão sobre o ILF. O que demonstra a importância desses programas na formação inicial. Pois também foi possível observar que eles/as mencionaram que o assunto do ILF não foi tratado com tanta ênfase na graduação. Isso faz acreditar que há a necessidade de maiores discussões sobre ILF nas ementas das disciplinas e que também continuem ocorrendo discussões mais amplas sobre essa perspectiva nos programas integrados e de ensino, sejam eles, PIBID, PIBIC e Residência Pedagógica, a fim de complementar a formação de professores/as da língua inglesa.

Já para responder à pergunta 2, utilizei as entrevistas de grupo focal realizadas com os/as docentes. Nessas entrevistas, foi possível perceber que, na visão deles/as, a representação de pessoas não nativas no livro didático que eles/as utilizam é bem pequena. E quando essas pessoas aparecem, normalmente, elas estão desempenhando uma profissão de menor prestígio do que as profissões que os/as nativos/as desempenham, por exemplo. Além disso, parece haver uma ênfase no fato de que mulheres não nativas não se comunicam bem na língua inglesa.

Para responder à pergunta 3, utilizei as entrevistas de grupo focal realizadas com os/as docentes e também a análise do LD que eles/as fizeram e as suas percepções sobre essa análise. Com isso, foi possível perceber que, devido ao baixo número de mulheres não nativas no livro didático, nem sempre os/as professores/as conseguiam trazer exemplos para citar. Porém, destaquei que uma mulher nativa presente no livro didático, foi vista pelas professoras como uma mulher independente e vista pelos professores como uma mulher fútil. Com as análises do livro didático, os/as participantes afirmaram que o número de mulheres não nativas é muito inferior ao número de mulheres nativas. Além disso, um fato mencionado pela professora e não mencionado pelos professores foi que as mulheres não nativas aparecem ainda em menor número do que os homens não nativos, caracterizando em um “duplo apagamento” dessa mulher, uma vez por não ser nativa e outra vez por ser mulher. Os dados obtidos através da análise do LD demonstram que há a necessidade de uma reformulação nos modos de produção dos livros, considerando o que está sendo encontrado nas pesquisas na área de Linguística Aplicada. Dessa forma, haveria um maior diálogo entre

editoras e pesquisas que se dedicam a estudar esses temas, resultando em um impacto mais efetivo.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, 2003.
- BOHN, Hilário. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. **Investigações** (UFPE. Impresso), Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BORDINI, Marcella, GIMENEZ Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2a. edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GIMENEZ, Telma. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, p. 73-93, 2015.
- JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy**. Oxford: Routledge, 2014.
- KALVA, Julia. Margarida. **Identidade nacional e língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- _____; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez., 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **ProPosições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, mai./ago. 2008.
- SHIELDS, Stephanie. Gender: An intersectionality perspective. **Sex roles**, v. 59, n. 5-6, p. 301-311, 2008.
- SILVA, Elias Ribeiro. O conceito de “world englishes” em um livro didático de inglês utilizado na escola pública. **Anais do Seta**, Campinas, v. 5, p. 280-291, 2011.
- SILVA, Joyce Moraes. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Victor Ernesto Silveira. A interculturalidade nos livros didáticos de inglês. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, n. 3, p. 1-18, dez. 2011.

AVALIAÇÃO

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada **A percepção de docentes acerca do Inglês como Língua Franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático**, defendida em 19 de março de 2019 no Programa de

Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida – Orientadora
Doutora em Educação de professores
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Juliana Zeggio Martinez
Doutora em Estudos Linguísticos e Literários
Universidade Federal do Paraná.

Prof.^a Dr.^a Lígia Paula Couto
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ARAUJO, Jessica Martins de. **A percepção de docentes acerca do Inglês como Língua Franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático**. Ponta Grossa, 2019, 157 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2774>.

Referência deste resumo expandido:

ARAUJO; J. M.; FERREIRA, A. J. F. A percepção de docentes acerca do Inglês como Língua Franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático: o papel da linguagem. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 47-51.



IDENTIDADE NACIONAL E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: NEGOCIAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Julia Margarida Kalva¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo plural, dinâmico, interativo e conectado, no qual fronteiras são facilmente transpassadas num *click* ou em um toque na tela do seu celular. Podemos visitar diversas partes do mundo sem ao menos deixar nosso lar, ouvir as mais diversas vozes e falas, interagir e conhecer culturas das mais distantes, e tudo isso porque o mundo do qual fazemos parte está cada vez mais *linkado* (globalizado). Nessa nova forma de conviver, da qual estamos tão perto e ao mesmo tempo tão longe, tudo que acontece a nossa volta (e que volta) nos afeta e modifica com a rapidez de um envio de mensagem na rede social.

Nesse novo mundo tão plural não poderíamos nos esquecer do quanto essa diversidade nos transforma como seres humanos. Nossas identidades que por muito tempo foram vistas como imutáveis e inflexíveis, hoje se mostram líquidas, plurais e pertencentes a vários espaços, a cada dia se moldando aquilo que nos faz viventes desse universo conectado. Entretanto, não podemos afirmar que esse “ser plural” seja algo fácil, e que não requer (des)construção; por mais pertencentes ao global que possamos ser, ainda carregamos em nossa construção identitária a vontade de pertencer ao perto (ao local). O longe é misterioso e encantador, mas o perto é confortável e acolhedor, o caminhar por entre essas identidades pode ser de veras doloroso, pois o (re)construir-se requer o (re)pensar-se, (re) SER.

E é dentro do pertencer ao todo e ao local que a língua inglesa e seu ensino entram na história. Quando falo com esse mundo global, a língua que nos conecta é a língua inglesa; com ela consigo falar com as mais diversas etnias, com falantes das mais diversas origens e culturas. Contudo, quando nos utilizamos dela para esse propósito de pertencer ao todo, temos que lidar com as identidades conflitantes que habitam nosso ser, pois quando usamos uma língua para comunicação não deixamos de lado toda a identidade, cultura e história que a ela está enraizada.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jmkalva@gmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

Assim, no momento que nos utilizamos um outro idioma, que não a nossa língua mãe, para a comunicação, estamos ao mesmo tempo dialogando com duas identidades inerentes ao nosso ser: a identidade local (nacional) e a identidade da língua estrangeira (sendo ela moldada de acordo com o que nos é apresentado ao decorrer de nossa aprendizagem e construção ideológica da língua).

Essa convivência entre línguas e identidades no momento do comunicar-se nem sempre é harmoniosa, muitas vezes uma sobressai se a outra ou mesmo alguns “ranços” impedem que a própria aprendizagem dessa língua estrangeira aconteça, fazendo com que professores/alunos sintam a necessidade de (re) pensar a forma como o inglês é ensinado/aprendido. Uma forma diferente de ver esse processo vem sendo muito estudada, a ideia de se aprender/ensinar o inglês como uma língua não mais pertencente a determinados países, mas sim um inglês do mundo: Inglês Língua Franca.

Partindo dessa concepção, temos nesse trabalho uma visita às identidades de alunos/professor de língua inglesa, analisando como os agentes desse processo (re)significam sua identidade nacional e a identidade que adquirem ao longo de sua aprendizagem. Além disso, também trazemos o conceito de inglês Língua Franca, avaliando como essa nova forma de se ver o ensino/aprendizagem da língua é vista pelo professor em formação.

Para tanto, nos utilizaremos das falas dos protagonistas dessa história, trazendo com eles os conceitos das identidades e suas construções, bem como temas abordados na concepção Inglês Língua Franca. Portanto, a pesquisa de mestrado realizada em um curso de línguas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o qual é voltado tanto para a comunidade acadêmica quanto externa será trazida à baila para que possamos ter uma visão que possa aliar teoria e prática. A turma com a qual dialogaremos sobre os temas é de nível intermediário de língua inglesa, na qual o professor ministrante era, a época da pesquisa, acadêmico do curso de Letras da mesma instituição.

Começamos nossos apontamentos justamente pelo “começo”: a construção do meu “eu”!

SER OU NÃO SER, O QUE SER OU NÃO SER, EIS A QUESTÃO! IDENTIDADES NACIONAIS NA AULA DE INGLÊS LÍNGUA FRANCA OU NÃO

Quanto mais nos pensamos e avaliamos como pessoas, mais percebemos nossa diversidade, incompletos e em construção, bem como a sociedade a que pertencemos, e porque não, que molda a existência. Quando falamos em identidade, numa forma simplista podemos ligar essa palavra ao nosso RG, aquele número que carregamos pela vida e que supostamente revela o que

“somos” para o mundo, aquele número imutável que nos diz que somos de tal nacionalidade, sexo, idade e parentesco.

Contudo, a falácia da imutabilidade do “ser” já não encontra mais fundamentos, pois em um viver cada vez mais rápido e interligado o fixo deixa de existir (Woodward, 2000) e a Identidade passa a ser pensada como algo a ser nutrido, (re) criado e (re) construído na vivência social (BAUMAN, 2005; HALL, 2005), o que podemos, de acordo com Hall (2005) chamar de identidade cultural da pós-modernidade. Por essa perspectiva, notamos que o indivíduo não mais precisa escolher entre ser isso ou aquilo, mas pode, dentro de seu universo identitário, ser vários e ao mesmo tempo um.

Além disso, Bauman (2005) nos traz que o “pertencer” também é fator de construção, e ele é líquido, ou melhor essa identidade é líquida, pois à medida que pertencemos nos adaptamos e nos (re) moldamos a cada pertencer, pois “os sólidos podem ser derretidos, mas são para formar novos sólidos (BAUMAN, 2005, p. 182). Sabendo disso, Woodward (2000) salienta que “[...] a identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2000, p. 10), ou seja, ela é uma associação do que possuímos, representamos e usamos. E nesse contexto, percebemos que a identidade é muitas (senão todas) criadas por meio de representações.

E são nas representações culturais, históricas e nas tradições populares que a identidade nacional é construída e enraizada no imaginário coletivo de uma “nação. Rajagopalan sobre isso enfatiza que: “[...] elas não estão no gene, mas nós a pensamos como se estivessem [...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são (trans)formadas no interior da representação[...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 48). Pollak (1992) chama a atenção para a força que as narrativas criadas para a construção da identidade nacional têm no imaginário coletivo e quão importantes elas são para reverberação da união de um povo, fazendo com que mesmo indivíduos das mais diferentes identidades possam querer pertencer a essa mesma história.

Dentre os vários símbolos e representações usados para unificar e fortalecer o imaginário de identidade nacional de um povo, a língua se mostra como um dos mais importantes e contundentes. Silva T (2000) comenta que a história da criação das nações modernas coincide muitas vezes como a imposição de uma língua nacional única e que justamente com símbolos e elementos históricos (heroicos) os chamados “mitos fundadores”, não importando se verdadeiros ou não irão formar o que chamamos de nação.

Nessa perspectiva podemos notar que quando aprendemos/ensinamos uma língua estamos (re)significando identidades. Com o advento da globalização o idioma que acabou escolhido para a comunicação entre povos foi a língua inglesa a qual passou de certa forma a ser vista como uma mercadoria, pertencente aos países que se dizem donos dela, principalmente “Estados Unidos e Inglaterra” os

quais se utilizam dessa premissa para lucrar com materiais didáticos, métodos de ensino e com a crença da cópia do falante nativo (PENNYCOOK, 1994) reforçando a ideia de precisar me parecer com o falar do nativo para ser fluente, evitando transparecer a identidade local do aprendiz, a qual seria de certa forma ruim para fluência desejada.

E esse contexto faz com que muitas crenças sejam (re)criadas, reforçando uma ideia de que para o indivíduo pertença ao global ele precisa falar a língua comum (no caso inglês) e conseqüentemente precisa também reinventar sua identidade, a qual muitas vezes privilegia um apagamento da identidade local do indivíduo em detrimento da identidade global (representada pelo nativo). Entretanto, vale ressaltar que quando aprendemos uma nova língua ressignificamos identidades, mas não deixamos de lado a identidade já presente em nós (HALL, 1999) e esse atrito em sentir, de certa forma, a necessidade de apagamento de uma identidade e o seu não conseguir faz com que o indivíduo acabe por se sentir em conflito.

Com isso, percebemos a necessidade de uma nova forma de aprender/ensinar línguas numa perspectiva que valorize tanto a identidade nacional(local) do aprendiz quanto a identidade que permeia a língua alvo; no caso o inglês, o qual vale lembrar que não representa em si apenas a identidade de determinado país, mas sim as várias possibilidades identitárias que são apresentadas quando eu aprendo a falar uma língua comum entre as nações.

Visando esse pensamento no qual o inglês passa a ser, não mais uma língua comum ou estrangeira, mas uma língua franca pensa-se como Siqueira (2011) que o ensino deve-se pautar em uma língua que em tese não tem falantes específicos, e que seria um bem comum, a qual, desta forma, preserva identidades e torna o ensino/aprendizagem mais fluido e significativo.

Com isso, a presente pesquisa visa compreender como a perspectiva do ensino de Inglês como Língua Franca acontece dentro do contexto de ensino/aprendizado, bem como entender como os indivíduos se sentem dentro desse processo de aquisição de uma nova língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada e da análise de dados coletados foi possível reconhecer uma certa dualidade quanto ao sentimento de identidade nacional por parte dos pesquisados. Pois, ao mesmo tempo em que reconhecem as qualidades do país onde vivem, e até mesmo o defendem de certos estereótipos, afirmando que não precisam mudar seu sotaque de brasileiro falando uma língua estrangeira, se contradizem em certos pontos nos quais buscam, por meio de estudo e exercícios, um falar cada vez mais parecido com o “nativo” sendo o principalmente o sotaque americano/britânico.

Quanto ao ensino, é muito recorrente na fala de alunos, apesar da valorização da identidade brasileira, a crença ainda muito forte de que o bom professor e um bom material didático precisam vir ou se assemelhar ao “nativo”, sendo assim contrastante a fala de valorização do local dentro da aula de línguas. Nesse contexto, percebe-se que os materiais didáticos e a formação/atuação do professor(a) colabora para que essa dualidade aconteça, pois crenças e argumentos presentes nessas situações corroboram com a ideia do falante nativo ideal que precisa ser seguido e copiado para uma boa fluência do idioma. Cabe aqui ressaltar que o material utilizado nas aulas não é produzido por brasileiros, mas sim parte de uma indústria internacional de materiais que valoriza a ideia de apagamento da cultura local em detrimento da cultura do falante nativo.

Por meio desse panorama pode-se perceber que o ensino de inglês como Língua Franca acaba por não existir, já que a premissa desse ensino seria a abrangência, durante as aulas e no material didático, do ensino da língua alvo por meio do maior número possível de culturas e sotaques visando que o aluno pudesse comunicar-se com o mundo por meio da língua aprendida e não apenas como os falantes nativos, bem como pudesse-se falar sobre sua localidade e especificidades e não apenas adequar-se as particularidades específicas de uma comunidade.

Quando da realização da pesquisa pode-se perceber que a formação docente ainda estava em processo de construção do conhecimento acerca do ensino de inglês como Língua Franca, uma vez que durante a pesquisa a tema ainda era muito recente e desconhecido pelo próprio acadêmico.

Apesar da falta de informação sobre o que seria inglês como Língua Franca o docente em formação se mostrou bastante aberto e interessado a aprender mais sobre o tema. Já os discentes, sempre dentro da dualidade ser brasileiro/parecer ao máximo com o nativo, se mostravam muito entusiasmados com a possibilidade de aprender a língua inglesa por meio da pluralidade cultural, principalmente quando assuntos relacionados ao Brasil eram abordados.

Percebe-se assim, a necessidade da abordagem constante do ensino de Inglês como Língua Franca, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto dentro da sala de aula de línguas, numa perspectiva de que assim a criticidade toma conta da aprendizagem e o aluno/professor conseguem (re)conhecer a si e ao outro de uma forma mais ampla e clara. Com isso, ressaltamos que o imperialismo presente no âmbito das aulas de inglês imposto por países que se autodenominam donos da língua (cf. PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1999) passa a ser contestado uma vez que a Língua Franca favorece a valorização da pluralidade identitária, bem como a valorização do glocal (junção do global e local).

A partir do momento em que esse imperialismo passa a ser questionado a forma como as aulas de inglês se constroem prioriza a diversidade e principalmente

a identidade local dos envolvidos no processo, respeitando o local, mas ao mesmo tempo buscando um conhecimento do “outro”, o global (várias nacionalidades), e não apenas daquele pertencente a determinados países que por muito tempo foram considerados os únicos donos da língua. Portanto, os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do inglês como Língua Franca acabam por terem uma vivência mais ampla, tornando-se um cidadão global, com um poder de comunicação e interação mais amplo. Desta forma, nota-se a importância de se (re)pensar o ensino de línguas, tanto dentro da sala de aula regular (na condução das aulas), quanto na preparação de materiais didáticos adequados e formação de docentes preparados para essa nova forma de trabalhar o ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN. Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Veechi/Zygmunt Bauman**: tradução Alberto Medeiros- Rio de Janeiro: Jorge Zancar Ed.2005
- CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1999.
- HALL, S. **A Identidade Cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A editora, 1999.
- _____. **Quem precisa de identidade?** In: Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 70-131.
- PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press,1992.
- POLLAK, M. Memória e Identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, 1992, p. 200-212.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000 p. 73-10.
- SIQUEIRA, D. S. P. O Desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro. In: **Revista Inventário**. 4. Ed. Julho, 2005.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000 p. 07-69.

AVALIAÇÃO

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada: **Identidade Nacional e inglês como Língua Franca: Negociações no processo de ensino e aprendizado de inglês**, defendida em 24 de fevereiro de 2012 no Programa de Pós-Graduação

em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira
Doutora em Educação de professores e linguística Aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Domingos Sávio Siqueira (UFBA)
Doutor em Linguística
Universidade Federal da Bahia.

Prof.^a Dr. Antônio João Teixeira
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

KALVA, Julia Margarida. **Identidade Nacional e inglês Língua Franca: Negociações no processo de ensino aprendizagem de inglês**. Ponta Grossa, 2012, 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/434>.

Referência deste resumo expandido:

KALVA; J. M.; FERREIRA, A. J. F. Identidade nacional e o inglês como língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 52-58.



IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO

Raimunda Santos Moreira de Oliveira¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

INTRODUÇÃO

As mudanças de natureza histórica, econômica, social, cultural, tecnológica e política têm alterado a nossa compreensão do tempo e do espaço, propiciando novas experiências sociais e, conseqüentemente, novas compreensões acerca das identidades, conforme apresentado em pesquisas na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006b). Entretanto, ainda são apresentados estereótipos, visões e preconceitos cristalizados sobre as identidades de grupos minoritários³ (CAVALCANTI, 2006), identidades que não conferem com as respectivas realidades, precisando, portanto, o pesquisador estar atento no momento de construir possibilidades para o empoderamento desses grupos.

Desta forma a proposta deste trabalho está em compreender como as identidades sociais do campo são construídas no contexto de uma escola do campo multisseriada, no caso situada na Região Metropolitana de Curitiba, que atende a alunos do 4º ao 5º ano. Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: a) identificar como a professora se percebe em relação à identidade do campo; b) identificar como os alunos se percebem em relação à identidade do campo; c) identificar, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas de letramentos próprias ao universo do campo; e d) verificar como as vozes dos alunos são consideradas e utilizadas no contexto das práticas de letramento da professora.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rayfilha@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

3. Neste texto, a expressão *grupos minoritários* aqui utilizada não tem a intenção de diminuir esses grupos. O termo aqui utilizado baseia-se no conceito de Marilda Cavalcanti (2006, p. 143), que considera *comunidade, sociedade* ou *grupos minoritários* aquelas populações que estão distantes da fonte de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou aos grupos dominantes.

ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: QUE ESPAÇO É ESSE?

De acordo com Hage (2011a), as escolas multisseriadas, em sua grande maioria, estão localizadas em comunidades rurais afastadas das sedes dos municípios, comunidades nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. O funcionamento dessas escolas, em muitas situações, dá-se em salões de festas, em barracões, em igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação e espaço, com improvisações de toda ordem, causando risco aos professores e aos estudantes. A maioria dessas escolas tem somente uma sala de aula, onde são realizadas todas as atividades pedagógicas, carecendo de outros ambientes (para refeitório, banheiros, biblioteca, despensa para armazenamento da merenda ou até mesmo para materiais pedagógicos). Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições inadequadas para o funcionamento dessas escolas, bem como a desmotivação de professores e de alunos, “[...] fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural” (HAGE, 2011a, p. 99).

AMOSTRA DAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Segundo a publicação do INEP/MEC (BRASIL, 2007), no país existem 96.557 estabelecimentos escolares localizados no campo. O Estado do Paraná, no ano de 2010, de acordo com o Edital da CAPES 038/2010 (Observatório da Educação), possuía, aproximadamente, 1.900 escolas localizadas no campo, sendo que 580 dessas escolas pertencem à rede estadual e 1.320 pertencem à rede municipal. Dessas escolas, 565 seriam multisseriadas. Mesmo assim, contudo, em pesquisas de campo mais recente (ano de 2012), pela ação do Observatório da Educação, esse número de 565 subiu para 668. Fazendo um recorte para a Região Metropolitana de Curitiba, esse número é bem maior que o imaginado. Os números que seguem na Tabela 3 foram adaptados a partir da pesquisa de Pianovski (2012), intitulada “O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada”.

Tabela 1: Número de turmas multisseriadas na Região Metropolitana de Curitiba.

Municípios	Escolas Rurais com Classes Multisseriadas
Bocaiuva do Sul	09
Cerro Azul	37
Colombo	04
Contenda	03
Dr. Ulisses	32

Municípios	Escolas Rurais com Classes Multisseriadas
Fazenda Rio Grande	01
Mandirituba	01
Rio Branco do Sul	22
São José dos Pinhais	01
Tijucas do Sul	03
Total	113

Tabela adaptada a partir de Pianovski (2012), com base nos dados enviados (SEED/SUDE/DIPLAN/coordenação de informações educacionais).

SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS

A proposta deste trabalho foi observar – por uma perspectiva etnográfica – como as identidades sociais do campo dos alunos de uma escola do campo multisseriada podem ser formadas a partir das práticas de letramento da professora nas aulas de Língua Portuguesa. Toda a discussão feita esteve amparada na justificativa de que a educação do campo, muito mais do que a luta por escola, enfatiza a necessidade do reconhecimento e da emancipação dos povos do campo. Trata, portanto, de uma educação “do” e não “para” os sujeitos do campo, sendo necessário combinar pedagogias para proporcionar uma educação que fomente e cultive identidades, autoestima, valores, memórias e saberes locais.

Muitas das discussões que os movimentos sociais têm feito são em função de pensar estratégias que reflitam na escola a identidade social do campo, a promoção e a valorização do homem do campo. Em razão disso é que, na concepção da educação do campo, a escola é o espaço fundamental onde todo o discurso que o movimento propõe pode ganhar força. Situada no contexto de uma escola multissérie, a relevância desta pesquisa está em abordar e em compreender a influência das práticas da professora, nas aulas de Língua Portuguesa, para a construção da identidade do campo nos alunos. Apesar de as conquistas do movimento estarem colocadas nos documentos oficiais, a verdade é que somente a partir das práticas da professora em sala de aula é que estas podem ser legitimadas ou não. Ressalto ainda que é certo que os sujeitos são atravessados o tempo todo por outras identidades, como bem coloca Hall (2011), todos nós assumimos diferentes identidades em diferentes momentos e contextos; entretanto, o meu olhar esteve voltado para a identidade do campo.

Retomadas as considerações que me fizeram olhar para esse contexto, retomo as perguntas de pesquisa que orientaram este trabalho. A primeira pergunta foi: “Como a professora se percebe em relação à identidade do campo?”. Quanto a isso, os dados apontam que há uma concepção de identidade social do campo que

direciona para um posicionamento crítico da professora em relação à Secretaria de Educação Municipal, quando ela responde às vozes daqueles que tentam desqualificar a escola do campo. Tanto a professora como os alunos, todos se posicionaram como sujeitos na produção de seus discursos, reivindicando para si uma identidade positiva do campo. Pôde-se perceber o envolvimento da professora com esse espaço na medida em que ela se mobilizou junto com pais para que a escola não fechasse. A produção de identidade, se compreendida na relação de interação, no encontro e no confronto de necessidades, marca a ação da professora quando, nesse movimento de significações, ela busca seu espaço e não se conforma com a realidade que lhe é imposta. Também ficou sugerido foi que a formação da professora contribui para que ela se posicione e não fuja dos embates feitos com a Secretaria.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa - “Como os alunos se percebem em relação à identidade do campo?” -, os dados apontam para o fato de que há uma concepção de construção identitária e de autolegitimação, concepção essa percebida através do embate quando os alunos reivindicam para si uma identidade positiva do campo. Há uma rejeição dos alunos do campo quanto aos estereótipos sobre eles, ao dizerem que *“aqui nós somos bem cuidados”*; *“eu não sou Jecão”*; *“batateiro é quem colhe batata e nem todo mundo aqui colhe batata”*. Essas falas são sempre contrárias aos discursos que tentam desqualificá-los. Em consonância com a noção de identidade e representação no contexto de espaço/tempo (HALL, 2011b), as falas dos alunos parecem ainda sinalizar para a relação de identidade com o espaço em que eles vivem. Vale destacar também que a construção da identidade dos alunos foi marcada pela diferença, quando eles, na tentativa de construir uma identidade positiva, se diferenciam usando os pronomes “nós” e “eles” (nós pescamos, eles compram; nós plantamos, eles compram), mostrando a importância de um “nós”, e pela fragmentação de identidades, quando eles saem do seu espaço e vão para estadual e ficam *“reprimidos”*, com a tendência de assumir outras identidades que não a do campo e acabam *“omitindo que mora aqui de vergonha”*. É quando a professora diz que começou a trabalhar a importância do campo, mostrando para os alunos que *“se o campo não planta a cidade não janta”*, sugerindo uma construção identitária a partir do campo enquanto espaço/território. Os dados também demonstraram que os alunos foram capazes de reconhecer sua identidade do campo, através do trabalho ou do lugar/território onde vivem. Essa identificação dos alunos com a sua realidade, possivelmente permite fazer relação com o sentido que Caldart (2004) dá ao território, como triunfo dos que têm na terra um fator determinante que marca a identidade do ser do campo. Exemplo disso é que os alunos parecem estabelecer relação identitária com o lugar e com um “fazer” (plantar, colher) coletivo.

A outra questão foi: “Quais são as práticas de letramento que permitem identificar as identidades do campo nas aulas de Língua Portuguesa?”, Quanto a isso, os dados evidenciam que a professora parece estar consciente de que o letramento escolar tem que ser referenciado junto ao conhecimento do aluno e que não se pode negar a relevância que outros contextos de vivência exercem na vida dos sujeitos. Nas aulas observadas, a professora priorizou o estudo de textos com pequenas narrativas literárias, textos do livro didático, ou material que ela mesma trazia com cópia. Essa atividade envolvia, geralmente, leitura e compreensão de texto, e, de alguma forma, ela tentava fazer relação com o contexto do campo. Também ressalto a dificuldade de ordem gramatical demonstrada pela professora especificamente quando ela não conseguiu explicar aos alunos a diferença entre o passado e futuro do verbo em questão “ficar”. O que me pareceu é que a professora estava mais focada em trabalhar com outras perspectivas e aspectos (sobre a vida do campo, o que fazem e como fazem) e deixou de lado os aspectos gramaticais. Certamente o olhar assumido neste trabalho foi o do letramento crítico, entretanto é importante considerar as práticas de letramento devem ser entendidas como um conceito que se refere tanto aos comportamentos e significados, quanto aos conceitos relacionados ao uso da escrita ou leitura.

E, por fim, quanto à questão de “Como são conduzidas as questões do campo nas aulas de Língua Portuguesa?”, penso ter ficado evidenciada que a professora tenta conduzir os alunos a relacionarem o texto ao contexto em que eles vivem. São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito do lugar onde eles moram, fazem diferença na relação ensino-aprendizado. Constatou-se que, em um dos eventos de letramento em que a professora fez uso do texto, ela tentou promover uma recontextualização com o cotidiano dos alunos. Ou seja, as perguntas levantadas pela professora pareceram tentar conduzir os alunos a relacionarem o texto ao contexto em que eles vivem (“se essa rua fosse minha”; “se esse rio fosse meu”; “se essa mata fosse minha”; “se esse mundo fosse meu”). São questões que, baseadas na construção de conhecimento a respeito do lugar onde eles moram, conduzem os alunos a trabalhar com uma visão crítica da realidade.

O fato de abordar apenas a identidade do campo, sabendo-se que todos convivemos com múltiplas identidades (HALL, 2011a; MOITA LOPES, 2002), não significou que desconsidere outras identidades. Entendo que somos, durante o tempo todo, perpassados por várias identidades, entretanto este trabalho pretendeu refletir sobre a identidade do campo numa perspectiva da Linguística Aplicada. Percebendo os poucos trabalhos nessa área, espero que esta pesquisa possa suscitar, efetivamente, questionamentos e reflexões.

Entendo que essa discussão abre vários modos significativos de repensar a linguagem e a identidade na constituição do que somos ou do que nos tornaremos. Não obstante, o que vemos sobre o campo, na maioria dos trabalhos lidos, são

discursos assentados na sociabilidade urbana. São discursos que retardam uma igualdade e estabelecem “padrões” e “modos” de vida “ideais” e que excluem todos os outros modos de representação do mundo e de produção de vida. A discussão de temas como identidade e práticas de letramento no contexto da educação do campo tem possibilitado verificar que professores e alunos têm uma identidade positiva do campo, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para o reconhecimento geral dessa realidade. As reflexões sobre a educação do campo conduzem para o reconhecimento e a valorização da diversidade dos saberes e como um espaço de transformação social, considerando que os alunos se deparam no tempo todo com aspectos socioculturais que requerem a mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de fazer pesquisa se dá por vários caminhos e, por isso mesmo, tenho clareza de que não existe conhecimento absoluto e definitivo. Ao propor a analogia de que o ato de fazer pesquisa consiste no relato de uma longa viagem, onde o sujeito vasculha lugares muitas vezes já visitados, Duarte (2002) argumenta que não existe nada de absolutamente original, mas “[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p. 139).

Sabendo da importância de tratar desse assunto, aponto as lacunas de pesquisa que precisam ser melhor exploradas. Elas dizem respeito a um ensino crítico por meio da concepção do letramento ideológico na relação professor/aluno. Observando-se o ensino no Brasil, é notório que a luta do movimento por uma educação do campo (e aqui destaco que essa luta não é só desse movimento, mas também de outros, como o dos negros, o dos índios, o dos pobres, etc.) ainda é pelo direito de acesso à escola, pois existe um contexto de inexistência e/ou fechamento de muitas escolas. É nesse sentido que apoiar a articulação em torno de uma educação do campo significa defesa de um direito básico de acesso a um espaço estratégico de luta social. Logo, olhar para a educação do campo como um fator que marca a identidade dos povos do campo tem um desdobramento importante, que é o de ser pensada também a formação de professor nesse espaço.

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, reconhecendo a importância de tratar desse assunto e considerando que um dos traços fundamentais que vem acompanhando a identidade desse movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo por uma educação pensada desde o seu lugar e até a sua participação, deixo como sugestão, para pesquisas futuras, a possibilidade de refletir sobre formação de professor nesse espaço numa

perspectiva mais etnográfica, pois, embora os resultados obtidos aqui tenham sido satisfatórios para uma identidade do campo trabalhada na escola, ainda há um longo caminho a percorrer. Não estou supondo a existência de um universo a parte, autônomo e exclusivo das outras relações sociais para esse contexto, entretanto é preciso que mais professores consigam fazer desse espaço um lugar para a construção de identidade positiva do campo. Assim, face ao exposto neste trabalho, espero que outros olhares sejam lançados para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa - reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.
- HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011a.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 103-133.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-108.
- MOITA LOPES, L. P. **Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- PIANOVSKI, R. B. **O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada**. 2012, 166 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2012

AValiação

Esse é o resumo expandido da dissertação intitulada: **Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo**, defendida em 10 de fevereiro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de. **Identidade e Práticas de Letramento em uma Escola Multisseriada do Campo**. Ponta Grossa, 2015. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/401>.

Referência deste resumo expandido:

OLIVEIRA, R. S. M.; FERREIRA, A. J. Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 59-66.



OLHARES PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA CIDADE DE ITAIÓPOLIS - SC

Taís Regina Güths¹
Djane Antonucci Correa²

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 1890 e 1891, quando houve a chamada febre imigratória brasileira, ocorreu a fundação da Colônia Lucena que, mais tarde, viria a se tornar a cidade de Itaiópolis, localizada no planalto norte catarinense. Apesar de este nome remeter à língua indígena, essa cidade foi reconhecida como Capital Catarinense de Cultura Polonesa pela lei nº 12.654, de 18 de setembro de 2003, de modo que traz, de forma bastante acentuada, marcas culturais dessa etnia ainda hoje, por meio de grupos folclóricos, culinária, construções e, até mesmo, por ações que visam a contribuir para a manutenção do uso da língua polonesa.

Tendo esse cenário em vista, este trabalho, desdobramento de um projeto de mestrado já concluído, tem como objetivo problematizar a relação entre políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007) nesse contexto de pesquisa, bem como a relação entre língua e identidade.

Para isso, primeiramente serão brevemente apresentados conceitos como política linguística, esferas de gestão e seus agentes; na sequência, abordaremos como se deu a pesquisa de campo; então, problematizaremos as ações de manutenção do uso da língua e da cultura polonesa; e, por fim, traremos algumas considerações finais.

POLÍTICA LINGUÍSTICA

Entendemos política linguística como intervenções no uso da língua (CALVET, 2007), as quais ocorrem por meio de duas formas de gestão, a saber, a gestão *in vivo* e *in vitro*, conceitos discutidos por Calvet (2007). A gestão *in vivo* é definida pelo autor como o “modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação”

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: guths.tais@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: djaneantonucci@gmail.com

do cotidiano (CALVET, 2007, p. 69). Por outro lado, a outra gestão, a *in vitro*, se refere às ações tomadas pelo poder oficial no que diz respeito ao uso linguístico.

Como as políticas linguísticas não partem sempre dos poderes oficiais, elas podem ser colocadas em prática por outras instituições, como escola e família (MAHER, 2013). Altenhofen (2013) exemplifica citando decisões sobre qual língua comporá o currículo escolar, a carga horária dessa disciplina, quais línguas serão exigidas no vestibular, sobre em qual língua será o sermão de determinada comunidade religiosa, entre outros.

É nesse contexto, nessas tomadas de decisões, que surge um importante conceito: o de agente de políticas linguísticas. Rajagopalan (2013) o define como sendo aquele que se distingue pela sua vontade de se autoafirmar e marcar o seu posicionamento. Vale mencionar que nem sempre o agente busca a resolução de problemas linguísticos, pois, de acordo com Maher (2013), o que se busca, na maioria das vezes, é a manipulação de identidades dos falantes de uma língua, considerando que há uma relação estreita entre políticas linguísticas e políticas de identidade. Essa relação fica muito evidente quando se analisa o histórico das políticas linguísticas em nosso país, com grande ênfase no que ocorreu com a nacionalização do ensino, política de Getúlio Vargas que proibiu o uso de línguas de imigração.

CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa que dá origem a este trabalho - desenvolvida nos anos de 2013 e 2014 - contou com o acompanhamento de dois projetos de manutenção da cultura de imigração na cidade de Itaiópolis. O primeiro era um curso de língua polonesa da Igreja Católica do município, a Igreja Santo Estanislau. Era a igreja que disponibilizava o espaço para que as aulas acontecessem, e os alunos do curso participavam das missas, fazendo leituras ou cantando em polonês. O segundo era um projeto de intercâmbio realizado em uma escola estadual. Trava-se de uma parceria entre uma escola pública brasileira e uma escola polonesa. Os alunos interagem por meio de videoconferências, redes sociais e *blogs*, projetos que tinham como objetivo a troca de conhecimentos sobre os dois países.

O acompanhamento dos projetos ocorreu por meio de observações *in loco* e oito entrevistas com alunos e professores de ambos os projetos, além de outros membros da comunidade.

AS DUAS ESFERAS DE GESTÃO: *IN VIVO E IN VITRO*

A pesquisa, como mencionado, foi desenvolvida em dois espaços: a igreja e a escola. Entendemos que a igreja é um espaço em que a comunidade pode auxiliar na construção dos rumos do uso da língua polonesa na cidade. Já a escola,

primeiramente, foi entendida como um espaço subordinado ao poder público, de modo que, ao analisar suas ações, poderíamos entender como esse gerencia o uso das línguas.

Contudo, o que ocorria na escola eram tentativas da própria comunidade de manter a cultura polonesa - e, nesse sentido, também a língua - como o que ocorria com o projeto de intercâmbio, que era vinculado a ações da Igreja Santo Estanislau.

O projeto de intercâmbio tinha como idealizadora a professora de polonês do projeto de ensino de línguas da igreja, o que nos mostra, portanto, que, apesar de ser um ambiente vinculado ao poder público, a esfera *in vivo* acabava por assumir um lugar de protagonismo. Desse modo, entendemos que há um lugar entre o *in vivo* e o *in vitro*, pois não são esferas de gestão opostas, mas, sim, que se relacionam.

Destacamos, portanto, que há um espaço importante ocupado por membros da comunidade vinculados à instituição religiosa, sendo agentes de políticas linguísticas. Sobre essa questão, questionamos a professora de polonês (P1)³ se a instituição religiosa se via responsável pela manutenção do uso da língua polonesa e qual a relação dessa língua com a religião católica. Segundo ela, a Polônia é um país muito católico, desse modo, no exterior a igreja cuida dessas questões nas paróquias polonesas. Ela acrescenta que, em Itaiópolis, apesar de haver uma associação que promove cultura polonesa e escolas frequentadas por descendentes, “ninguém se preocupa com a língua, o que representa um problema geral no Brasil a respeito do idioma polonês, e que obviamente me deixa muito triste. Estou grata que pelo menos a igreja católica fornece ao povo um pouco da língua”. (P1. Entrevista realizada em maio de 2014).

Tal fala nos aponta para o fato de que estamos cercados pelo mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999), criado por ações violentas do Estado e que continua na base de muitos currículos escolares. Assim, apesar de haver um número expressivo de descendentes de poloneses, não há preocupação por parte das escolas em relação ao ensino de língua polonesa e, mesmo, ações voltadas a outros aspectos culturais.

Em se tratando do projeto de intercâmbio, a escola era responsável apenas pela disponibilização do local, pois ele era coordenado voluntariamente. Sobre a implementação do projeto, a coordenadora afirma que os alunos o receberam bem, apesar de alguns terem desistido devido à cobrança de entrega de trabalhos. Entre as dificuldades, ela cita a falta de colaboração de alguns professores em relação à saída de alunos de suas aulas, uma vez que os encontros ocorriam no mesmo turno em que estudavam, o que fez com que alguns alunos optassem por sair do projeto.

3. Os participantes das entrevistas foram denominados de P1-P8.

Percebemos, com isso, que agentes de políticas linguísticas *in vivo* encontram dificuldades de ação em espaços em que se fazem fortemente presentes as políticas *in vitro*. Isso porque o agente intervém em uma realidade linguística que é percebida e avaliada de formas diferentes por diferentes sujeitos, o que pode dificultar ações voltadas ao multilinguismo, principalmente considerando a naturalização do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999).

O acompanhamento dos dois projetos e as entrevistas realizadas com participantes nos mostraram que, nesse contexto de pesquisa, as ações de membros da comunidade são fundamentais na realização de projetos voltados à manutenção da cultura dessa etnia. Para expandir a discussão sobre o papel dos membros da comunidade, apresentamos agora algumas reflexões a partir de outras duas entrevistas com outros membros da comunidade que não estão vinculados aos projetos anteriores, são eles: uma professora aposentada de 73 anos de idade (P7) e um professor de história de 35 anos (P8).

Questionamos sobre qual era a relação deles com a língua polonesa. Segundo P7, a partir dos 6 anos aprendeu melhor o português por ir à escola, porém, antes disso, o polonês era a língua de sua casa. Essa participante vivenciou a nacionalização do ensino, quando falantes de línguas de imigração foram oprimidos. Ela acrescenta que, por falar polonês, sente-se responsável por transmitir esse conhecimento.

P8 responde de forma semelhante. Segundo ele, seus antepassados são descendentes de poloneses que só se comunicavam nessa língua, até ele, quando pequeno, só falava polonês em casa, tendo dificuldade quando entrou na escola. Assim que aprendeu português, acabou por não praticar mais o polonês. A idade desse entrevistado revela que ele não vivenciou a nacionalização do ensino. Porém, seu relato se assemelha ao da outra participante, mostrando a perpetuação do silenciamento das línguas de imigração. A diferença é que ela continuou a utilizar o polonês em casa, já ele passou a usar a língua portuguesa. Isso nos mostra a importância de considerar a gestão da questão linguística por instâncias menores do que o Estado, pois o modo como as famílias utilizam as línguas em suas casas tem impacto na situação do multilinguismo.

Além disso, tais relatos enfatizam a necessidade de se discutir como as escolas ainda hoje agem como mantenedoras de políticas de monolinguismo. Sobre essa questão, ressaltamos que na escola não há ações voltadas à língua polonesa. Porém, por se tratar de uma situação complexa, a problemática não está apenas em ofertar ou não o ensino de língua polonesa, pois, como relata P7, quando foi diretora, buscou oferecer tais aulas, mas não houve interesse por parte dos alunos.

Nesse sentido, compreendemos, amparados em Altenhofen (2004), que o êxito de políticas linguísticas multilíngues depende de entendermos o que motiva microdecisões políticas de membros da comunidade. Para ele, devemos

compreender quais os valores, ideologias, mitos, concepções e preconceitos linguísticos que estão presentes na vida diária desses grupos.

Tendo isso em vista, discutiremos, na sequência, a questão identitária, que é um dos aspectos que mais se destacam na motivação dos agentes de políticas linguísticas nesse contexto de pesquisa.

IDENTIDADE

A questão identitária fica evidente quando consideramos que muitos dos alunos participantes de ambos os projetos são descendentes de poloneses, os quais, por meio das ações desenvolvidas, podem intensificar sua relação com esse país e, até mesmo, ressignificá-la. Porém, é uma situação complexa, pois nem todos os descendentes desejam marcar essa relação de forma tão direta.

Para P₁, “A comunidade polonesa em Itaiópolis é grande, mas desleixada - Por enquanto nenhuma instituição pública demonstrou interesse em preservar a língua”. (P₁. Entrevista realizada em maio de 2014). Ela explica que a língua é menosprezada pelos próprios descendentes, pois são poucos os que buscam aperfeiçoar seu conhecimento na cultura de origem.

Outro participante da pesquisa (P₂ - padre da comunidade) explicou-nos que muitos acabam não falando polonês por se sentirem inferiores dessa forma, mas que ele sempre ressalta que não devem ter vergonha de serem quem são. Esse sentimento de possível inferioridade foi notado em outras entrevistas.

Sobre a visão que os descendentes têm em relação à língua e à cultura polonesa e sobre a visão que as demais pessoas teriam na opinião do entrevistado, P₈ afirma que os descendentes têm certa timidez em falar e manifestar os costumes poloneses, pois “As demais pessoas veem a cultura e a língua polonesa como algo arcaico, velho e sem nenhuma utilidade para o município. Isso se percebe na rejeição e nos comentários desagradáveis, principalmente pelos mais jovens de Itaiópolis”. (P₈. Entrevista realizada em junho de 2014, grifos nossos).

Essa questão de inferioridade e estereótipos negativos está presente na literatura sobre imigração polonesa. Para Wachowicz (1981), polaco era um termo muito ligado à agricultura, a alguém de menor instrução, gerando esse sentimento de inferioridade que levou muitos a rejeitarem sua origem étnica.

Altenhofen e Margotti (2011) explicam que a língua portuguesa falada em uma comunidade de imigração pode ter traços que carregam uma conotação muito estigmatizada, o que pode fazer com que muitos deixem de utilizar a língua de imigração. Tal fato ficou evidente nesta pesquisa quando alguns participantes relatavam que havia preconceito com o *modo polaco* de se falar português.

Vemos que a construção dessa suposta inferioridade se dá por meio de discursos sobre esses grupos, sobre suas características, sobre o modo como utilizam a língua. Silva (2000) explica que:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um ‘fato’ do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. (SILVA, 2000, p. 93).

Tal entendimento traz à tona a compreensão de que a língua é performativa. Esse conceito nos faz compreender que a identidade é um movimento, uma transformação, de modo que, por meio de atos de fala opostos a essa inferioridade, é possível ressignificar o “ser polonês” nesse espaço. É nesse sentido que esses projetos agem. Pudemos perceber isso em algumas entrevistas, como na seguinte fala de P3, aluna do curso de polonês:

A relação dos descendentes poloneses com a língua polonesa é de valorizar a cultura de seus descendentes, o uso e a importância dada à língua polonesa, despertando nas comunidades o interesse em reavivar a língua, música e as crenças. Sentindo-se encorajados, passaram a fazer o uso da língua em público o que antes não mais se ouvia, pois alguns sentiam-se constrangidos: a valorização dos descendentes divulga no Brasil a importância da Polônia no contexto mundial de descobertas científicas e a popularidade do Papa João Paulo II. (P3. Entrevista realizada em junho de 2014).

Essa mudança da percepção sobre o papel da Polônia também é abordada pelo projeto desenvolvido na escola. Segundo a coordenadora do projeto: “Felizmente a língua polonesa vem tomando um lugar de destaque em todo contexto escolar. Esta cultura, que por muito tempo foi menosprezada, atualmente é respeitada pela comunidade devido à influência positiva através de sua cultura. (P4. Entrevista realizada em maio de 2014). Essa visão de que a língua vem ganhando destaque não é unânime entre os entrevistados, já que alguns entrevistados afirmaram que muitos poloneses se sentem constrangidos ao usar essa língua. Entretanto, a fala de outras entrevistadas aponta para uma mudança. Segundo P5, participante do projeto de intercâmbio, ela aprendeu a “respeitar os valores de outra cultura, a valorizar, ainda mais, a cultura de nossos antepassados, e até mesmo a cultura de nossa cidade”. (P5. Entrevista realizada em maio de 2014).

A relação entre língua e identidade também ficou explícita em outras respostas sobre a visão que se tem sobre a língua polonesa. P5 afirma que, “[...] para os descendentes de poloneses, a cultura e a língua polonesa são de suma importância. É algo a ser aprendido e valorizado por todos: é a nossa identidade cultural” (P5. Entrevista realizada em maio de 2014).

Vimos também, em algumas respostas, a relação entre identidade e raízes, como quando P4 afirma: “[...] é um povo que sofreu muito e que conseguiu superar, sentindo muito orgulho de suas raízes [...]”, e quando P7 pondera: “Após a vinda dos primeiros imigrantes poloneses [...] e, à medida que o tempo passa, as novas gerações, 3ª, 4ª, 5ª..., se tornaram menos envolvidas com suas raízes [...]”.

Considerando tais respostas e o acompanhamento dos projetos, percebemos que, embora algumas falas apontem para uma concepção mais essencialista de identidade, como quando mencionam “raízes”, tais projetos também se articulam como formas de reconfigurar essa visão, uma vez que propiciam novas visões e contatos com a cultura polonesa contemporânea, de modo a criar novas identificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o acompanhamento dos projetos, acreditávamos que as esferas de gestão podiam ser compreendidas apenas separadamente. Entretanto, tendo em vista todos os agenciamentos presentes em contextos multilíngues, entendemos que essas esferas não são dicotômicas. Isso porque não há como afirmar que todas as políticas *in vivo* da comunidade resultam em ações em prol da manutenção do uso da língua de imigração. Além disso, pudemos ver o quanto as esferas de gestão se mesclam, pois os agentes de políticas linguísticas, como os vinculados à igreja, desenvolveram ações em um espaço gerido pelas esferas *in vitro*.

Também constatamos o quanto a língua é vista como fortemente relacionada à identidade cultural polonesa na cidade, assim, há pessoas que se engajam em políticas de manutenção do uso dessa língua. Porém, como dito, por fatores principalmente vinculados ao modo como compreendem a sua identidade e como os descendentes são vistos pelos demais, há aqueles que buscam se distanciar de traços que possam gerar estigmatização.

Pudemos notar também que, apesar das ações desenvolvidas pelos agentes de políticas linguísticas, o fato de a escola não possuir um trabalho mais efetivo com questões culturais e linguísticas dessa etnia é um exemplo de política de monolinguismo.

Finalizamos este trabalho com o entendimento de que as relações entre língua, cultura, identidade e religião católica precisam ser consideradas na construção de políticas linguísticas que respeitem os diversos olhares sobre esses temas, de modo a propiciar um repensar e um ressignificar do que é ser descendente de poloneses na cidade de Itaiópolis.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- _____. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt a. M., n. 1(3): 83-93, 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo. V.; MARGOTTI, Felício Wessling. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana, et al (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 289-315.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, n. 15, p. 385-418, 1999.
- MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19- 42.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

AVALIAÇÃO

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada **Olhares para as políticas linguísticas no município de Itaiópolis/SC: entre o *in vivo* e o *in vitro***, defendida em 27 de janeiro de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa - Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

GÜTHS, Taís Regina. **Olhares para as políticas linguísticas no município de Itaiópolis/SC: entre o *in vivo* e o *in vitro***. Ponta Grossa, 2015, 210 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/399/1/Tais%20Regina%20Guths.pdf>>.

Referência deste resumo expandido:

GÜTHS, T. R.; CORREA, D. A. Olhares para as políticas linguísticas na cidade de Itaiópolis - SC. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 67-75.



ESTUDANTES E DOCENTE EM NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES EM AULAS DE ARTE

Vilmar Junior Wrobel¹
Cloris Porto Torquato²

INTRODUÇÃO

Este resumo expandido tem como objetivo apresentar a dissertação intitulada “Estudantes e docentes em negociações de identidades em aulas de arte”, defendida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. Seguimos, neste texto, a estrutura da dissertação, de modo que inicialmente retomamos elementos do referencial teórico no qual nos baseamos na pesquisa: os Estudos de Linguagem do Círculo de Bakhtin, os debates acerca de identidades desenvolvidos por Stuart Hall e Zygmunt Bauman, o conceito de hibridação formulado por Garcia Canclini e a noção de negociações de identidade de acordo com Homi K. Bhabha.

Na sequência, retomamos aspectos da metodologia. Nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa/interpretativista de natureza etnográfica e foi realizada em um colégio público estadual de um bairro periférico do município de Ponta Grossa/PR. O foco eram as negociações de identidades realizadas por estudantes e pelo professor na disciplina de Artes.

A escolha por este colégio teve por base tanto o pesquisador ter atuado como professor no local quanto as acentuadas diferenças etno-socioculturais entre os estudantes locais, que por consequência geram conflitos em suas interações e no enunciado escolar. Foi analisado como estes sujeitos reconhecem no outro(s) semelhanças ou diferenças. Entendemos que arte desempenha papel essencial na constituição das identidades dos sujeitos e na sua formação crítica. Para finalizarmos, apresentamos alguns resultados da nossa análise. Nosso trabalho é destinado, sobretudo, a professores que desejam compreender negociações das identidades na sala de aula.

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar como os estudantes e o professor da disciplina de Artes negociavam suas identidades nas aulas. Nessa

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vilmar.wrobel@gmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: clorisporto@gmail.com

análise, focalizamos os signos ideológicos e os tensionamentos nesses signos, os processos de identificação dos participantes e as relações dialógicas construídas e observadas nas aulas. Como objetivos específicos, verificamos a importância da Arte para os sujeitos; analisamos as leituras visuais que os estudantes desenvolveram e as relações dialógicas nas produções de sentido dessas leituras, tomando as obras de Arte como signos ideológicos; por fim, pesquisamos as relações alteritárias dos estudantes nas aulas de Arte.

LINGUAGEM NA ARTE E LINGUAGEM NA VIDA

O primeiro capítulo da dissertação foi dedicado ao referencial teórico. Como central nesta dissertação para a análise foram utilizados os estudos do Círculo de Bakhtin, em obras como: *Estética da criação verbal* (2011) e *Teoria do Romance* (2016), de Mikhail Bakhtin, e *Marxismo e filosofia da linguagem* e “Discurso na vida e discurso na arte” (2014), de Valentin Volochinov. Esse arcabouço teórico-metodológico norteou nossa pesquisa e é fundamental para a análise da língua/ linguagem, signo ideológico, enunciado, discurso, dialogismo e alteridade.

É justamente nesse sentido social do ser humano que iremos nos apoiar nesta pesquisa. A linguagem só ocorre em um meio social, pois a linguagem só pode ocorrer na interação entre sujeitos socialmente situados, entre eu e o outro. “A estrutura social da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 126). Então é na interação socio-historicamente situada que ocorre a construção dos diálogos e também das identidades. “A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 126). Não podemos pensar a língua separada do meio social, a língua/linguagem só ocorre na interação, na enunciação, no diálogo, ou seja, na vida social do ser humano. Na perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin não devemos pensar a língua como um conjunto de normas e regras, mas pensar a língua no seu contexto social, na interação, nas enunciações (WROBEL, 2019, p. 15).

Em conjunto com as teorias do Círculo de Bakhtin, para análise da linguagem artística também nos baseamos em autores do campo dos estudos da Arte e do ensino de Artes, como Donis A. Dondis (2007). Nesta autora, buscamos compreender o papel atribuído à linguagem visual. Para Dondis, “A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele” (p. 07). Além disso, mobilizamos alguns elementos da leitura de imagens propostos por esta autora.

Em nosso trabalho, entendemos as obras de artes como signos ideológicos, constituídos pelos valores e visões de mundo em disputa na sociedade. Nesse sentido, essas obras não se caracterizam pela genialidade do artista ou pela excepcionalidade, ou como uma produção do sagrado ou místico. Assim compreendemos a produção artística como “uma parte valiosa do potencial

humano”, pela nossa “capacidade fundamental da comunicação visual, seja em nossa história, seja em nossa própria vida” (WROBEL, 2019, p. 20). Nesse sentido, entendemos que separar a arte “do social é um erro gravíssimo” (Idem.). Esse olhar para as obras de arte como signos ideológicos e, portanto, sociais e históricos se deve à fundamentação no arcabouço do Círculo de Bakhtin.

Por fim, mobilizamos conceitos de cultura (EAGLETON, 2011), identidade (HALL, 2000/2003; BAUMAN, 2004), negociação de identidade (BHABHA, 1998) e processos de hibridação (GARCIA CANCLINI, 2015). A partir desses autores, entendemos que esses conceitos estão interligados à concepção bakhtiniana de linguagem, uma vez que os enunciados são produzidos dentro de culturas, que são responsáveis pela produção e configuração dos gêneros discursivos, de forma que língua e cultura não podem ser separadas. As identidades, sendo discursivamente construídas, podem ser pensadas pelo referencial do Círculo de Bakhtin: as identidades são produzidas e negociadas na linguagem, no discurso, em interações situadas social, histórica e culturalmente.

Esse capítulo, assim como a dissertação toda, dialoga com professores que buscam trabalhar com o ensino crítico de Arte na escola, mas desconhecem a filosofia bakhtiniana, assim como as discussões sobre Identidade, Cultura e Hibridação, de modo que esses conceitos são detalhados na dissertação.

METODOLOGIA

Sendo uma pesquisa que investigou os sujeitos em interações em sala de aula, optamos por uma metodologia qualitativa/interpretativista de natureza etnográfica. Segundo André (1995, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Em acordo com Ludke (1986, p. 18), entendemos que a pesquisa qualitativa “tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Sendo as próprias interações complexas, dado que são constitutivamente dialógicas e carregadas de lutas ideológicas, a pesquisa qualitativa/interpretativista busca abordar o máximo possível dessa complexidade. Daí a necessidade de diferentes instrumentos de geração de dados: observação participantes, notas e diário de campo, gravação de aulas e entrevistas semiestruturadas com os estudantes participantes da pesquisa.

No total foram 150 dias de observação no decorrer dos dois últimos anos no colégio. As gravações em áudio totalizaram 15h 28min 35seg. As gravações não foram inteiramente transcritas, mas sim os recortes essenciais para a pesquisa, tais recortes feito através da ajuda de anotações realizadas. O diário de campo contou 4 Anotação de diário de campo 06/08/2016. 5 Anotação de diário de campo 17/11/2016. 68 com 86 páginas, e tivemos um total de 52 notas de campo com diversas informações sobre tudo que

poderia vir a ser relevante para a pesquisa. (WROBEL, 2019, pp. 67-68)

Pela investigação etnográfica foi possível compreender os significados criados e recriados pelos sujeitos no dia-a-dia da prática escolar, sendo possível reconstruir suas formas de comunicação e linguagem utilizadas para se expressar. Esse tipo de pesquisa permite uma aproximação intensa do ambiente escolar, pois podemos observar atitudes, valores, visão de mundo destes estudantes e as negociações das identidades desses estudantes nas interações entre si e com o professor da disciplina de Artes.

ANÁLISE DOS DADOS

No último capítulo da dissertação, dedicamo-nos às análises das negociações das identidades. Focalizamos, inicialmente, como o professor negocia na sua prática a sua identidade docente. Posteriormente, focalizamos como os estudantes negociaram entre si identidades religiosas e de sexualidade. Por fim, focalizamos como esses estudantes negociaram com o professor suas identidades de alunos de Artes.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, não podemos olhar para o discurso de forma fragmentada. Assim, o procedimento adotado foi de olhar “do todo para suas partes constituintes” e não “da parte para o todo” (MORSON E EMERSON, 2008, p. 288). A análise é situada sócio-histórica e culturalmente, observando o contexto da pesquisa e os enunciados dos dados da pesquisa. O contexto deste trabalho ocorreu no município de Ponta Grossa (PR), situado a 103 km de Curitiba. Nesse capítulo também é traçado um breve histórico das etnias e diferenças socioculturais na cidade, bem como nos bairros do colégio onde ocorreu a pesquisa, lembrando que a escola recebe estudantes de quatro polos que tiveram seus nomes originais sendo preservados, sendo assim, foram utilizados pseudônimos.

A geração, transcrição e análise de dados nos levou a diversas conclusões relevantes sobre as negociações das identidades desses sujeitos através do diálogo e da Arte. Os trechos a seguir são parte de uma análise muito mais ampla, a aula era sobre a peça teatral *Dois corpos em busca de Berlim*, vista no evento cultural de teatro Fenata (Festival Nacional de Teatro de Ponta Grossa). A peça do ano anterior (2016) tinha tido grande aprovação pelos alunos, com avaliações entre boa a ótima. Porém, nessa peça de 2017, a qual o trecho seguinte se refere, não agradou a maioria, muitos alunos consideraram a peça ruim, chata e/ou ofensiva. Vejamos uma parte desses trechos da aula:

Professor: Segunda pergunta: A expressão corporal dos artistas incomodou alguém? Não gostou Gentilheschi? Por que você não gostou da expressão corporal deles?

Gentilheschi: Não era necessário aquele beijo. (aumenta o tom da voz)

Professor: Aaaah, olha que interessante. Cê ta falando do beijo, mas o beijo não é exatamente o corpo.

Gentilheschi: Sim, mas...

Professor: Legal que a Gentilheschi falou do beijo antes de eu ter feito a pergunta. (risos). Tá, então vamos falar do beijo. Depois a gente fala do resto. Já que surgiu agora o assunto, vamos falar agora então. Gentilheschi, vc acha que não precisava o beijo, por quê?

Gentilheschi: Não... Aaah.

Professor: Incomodou o beijo?

Gentilheschi: É porque assim, eu respeito, mas não aceito. Sei la, é meio estranho.

Professor: Você respeita, mas você não aceita. Por que você não aceita?

Gentilheschi: Porque eu sou cristã. E tipo, isso é errado. E tipo, o homem foi feito pra mulher. E tipo não existe dessa, entendeu? De homem beijar homem. Mas eu respeito, tenho amigos...

(Trecho parcial da análise - Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 - 07:02)

Kahlo: Acho qui si a peça não envolvesse, não fosse um tema polêmico ninguém teria ficado incomodado com o beijo né. Iiih eu acho que homossexualidade tem muito problema também com questão de religião né...Iiiih a grande maioria qui não gostou é muito por causa da religião mesmo, por causa da questão de valores né. Duqui você aprende iiii apesar de tudo qui a gente vê na televisão, em tudo hoje em dia, as pessoas, a grande maioria nunca tinha visto dois homens se beijando assim né. Eu pelo menos não tinha visto. Hahaha. Então eu gostei da peça. Muito interessante. Eu achei qui é mais pra refletir e eu gostei.

Professor: Tá. Temos a opinião da Kahlo aí. A Laura disse um negócio interessante aí, ela disse que muitas pessoas não aceitam por uma questão de valores, certo? Quando pensamos na Igreja, na religião, a Igreja prega valores.

Gentilheschi: Tem pessoas que eu conheço que não tem uma religião e não aceitam.

(Trecho parcial da análise - Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

No trecho, as identidades que estão sendo negociadas são: religiosa e de gênero. Pode-se observar que mesmo a pergunta tendo sido sobre expressão corporal, Gentilheschi se fixa no beijo homoafetivo da peça. Enquanto o foco do professor é a expressão corporal dos atores na peça de teatro, o foco da estudante é um momento da peça em que os corpos se unem no beijo. Ao afirmar “Não era necessário aquele beijo”, a estudante se posiciona em relação a esse único momento, colocando-se contra e ressaltando depois seu desconforto com relação ao beijo. Ela traz o signo beijo (homoafetivo) como estranhamento, desrespeito e não aceitação. Assim, a posição da estudante responde à pergunta do professor e a outros discursos com os quais ela dialoga, especialmente o religioso. Sua identidade religiosa é muito importante para Gentilheschi.

Segundo Bakhtin (2015, p. 291), “Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão)”. Nesse sentido, nossa fala (ou escrita) é tonalizada, recoberta de valores ideológicos construídos e negociados no grupo social, na cultura (no caso da estudante, na cultura religiosa). A entonação valorativa usada pela estudante construiu aquele beijo (signo gestual) e a palavra beijo (signo verbal) como abjetos, recuperando os valores do grupo religioso (cristão) ao qual pertence. Nesse sentido, a estudante se posiciona no lugar da norma (normativa) heterossexual e posiciona a homossexualidade/homoafetividade no lugar da anormalidade.

Em resposta, a estudante Kahlo começou sua fala afirmando que “não fosse um tema polêmico ninguém teria ficado incomodado com o beijo”. Kahlo retoma o assunto do beijo como resposta a seus colegas que demonstraram indignação quanto à representação de uma relação homossexual. Respondendo às posições religiosas expressas pelos colegas da sala, Kahlo se posiciona frente à religião (especialmente cristã), que, para ela, tem problemas com sujeitos homossexuais. Kahlo afirma que a religião é carregada de valores, entendidas aqui como valores morais, como noções de certo e errado. Embora esses valores sejam organizativos das práticas internas ao grupo religioso, é a partir deles que as pessoas externas ao grupo são avaliadas. Kahlo retorna à avaliação da peça tentando distinguir a orientação valorativa religiosa e a orientação valorativa artística, em que a arte teria a função de fazer refletir, refletir inclusive sobre os valores religiosos de alguns grupos e sobre as diferentes possibilidades de sexualidade e afetividade.

Ao longo da nossa análise de dados, observamos que a todo momento os estudantes e o professor estão, nas aulas de arte, questionando, debatendo, e negociando suas identidades no cotidiano escolar. Os valores, as identificações, semelhanças e diferenças a todo momento são postos em conflito e tensionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das análises apresentadas na dissertação, percebemos que os sujeitos negociam suas identidades no diálogo direto com outros sujeitos (professor com relação aos estudantes; estudantes com relação ao professor e aos colegas de classe) e no diálogo com outros discursos que os constituem, muitos dos quais provenientes de outros contextos que não apenas o escolar, desenvolvendo atividades responsivas a esses diferentes enunciados, como os familiares e religiosos.

Observamos que a linguagem artística desencadeia atividades responsivas nos participantes da pesquisa, os quais interagiram com as obras e/ou linguagens, trazendo conhecimentos prévios obtidos nas aulas de arte e também trazendo vivências, criando novos enunciados a partir dessa atividade responsiva, assim

finalmente ocorrendo o processo de negociação de identidades. Partilhando das teorias do Círculo de Bakhtin, as aulas de Arte configuram elos nas cadeias enunciativas nas quais os sujeitos constroem e reconstroem suas identidades a cada nova negociação com o professor, com seus colegas, com as obras de Arte, com seus familiares e com todos os outros elementos que os cercam socialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Duas orientações do pensamento filosófico-linguístico. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 2002, p. 71-92.

_____. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 93-113.

_____. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 114-131.

BOGDAN, Robert Biklen S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Rocco, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Edusp, 2015.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011.

DENZIN, Norman K. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Artemed, 2006.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, T. A ideia de cultura. São Paulo: Unesp, 2011.

GARCEZ, Pedro de Moraes. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil**. Delta, 2015.

LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Artemed, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEDVIÉDEV, P. N. O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORSON, G.S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of applied linguistics**, Melbourne, v. 33, n. 2, 2010, Monash University Epress.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos Anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas Mercado

AVALIAÇÃO

Este é o resumo expandido da dissertação intitulada **Estudantes e docentes em negociações de identidades em aulas de arte**, defendida em 8 de maio de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Doutor em Linguística
Universidade Federal do Pampas.

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

WROBEL, VILMAR JUNIOR. **Estudantes e docentes em negociações de identidades em aulas de arte**. Ponta Grossa, 2019, 133 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2976>.

Referência deste resumo expandido:

WROBEL, V. J.; TORQUATO, C. P. Estudantes e docentes em negociações de identidades em aulas de arte. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 76-83.



**ARTIGOS BASEADOS
NAS DISSERTAÇÕES
DEFENDIDAS
(2010 - 2020)**



POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS EM UMA COLÔNIA GERMÂNICO-SUÁBIO NO INTERIOR DO PARANÁ

Adriana Dalla Vecchia¹

Letícia Fraga²

Resumo: Este texto rememora a dissertação intitulada *Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*, resultado de pesquisa etnográfica, orientada pela professora Doutora Letícia Fraga (PPGEL/UEPG), entre os anos de 2011 e 2012, levada para a banca de defesa, em fevereiro de 2013. O estudo vinculou-se à área da Linguística Aplicada e objetivou investigar como as políticas de ensino de língua na instituição escolar cenário da pesquisa gerenciavam as políticas linguísticas adotadas pela comunidade como um todo, procurando observar a relação entre essas políticas e as crenças e atitudes linguísticas dos envolvidos com o contexto da instituição. De modo geral, o trabalho mostrou que os falantes de diferentes línguas atribuem valores distintos a cada uma delas a depender da função para a qual as selecionam e que as políticas linguísticas locais, por um lado, influenciam esses usos, uma vez que, em consonância com estas, nas falas dos participantes do estudo há valorização do bilinguismo português/Hochdeutsch e aparente deslegitimação do suábio, língua alemã local. Por outro, as atitudes dos participantes demonstram em sala de aula de línguas evidencia que, embora as políticas linguísticas locais valorizem o bilinguismo, o multilinguismo é legitimado nas interações.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Crenças e atitudes linguísticas; Contexto de imigração.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

DALLA VECCHIA, Adriana. **Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Ponta Grossa, 2013, 187 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/446>>.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta em linhas gerais a pesquisa intitulada *Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*, orientada pela professora Doutora Letícia Fraga (PPGEL/UEPG). O estudo foi realizado entre os anos de 2011 e 2012 e apresentado em banca de defesa, em fevereiro de 2013.

Ao longo do percurso, investiguei como eram pensadas as políticas de ensino de língua no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, situado na região multilíngue

1. Doutora. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: adrianadv@ufrb.edu.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

de Entre Rios, Guarapuava/PR, partindo-se das políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade para, então, observar qual era a relação entre essas políticas e as crenças linguísticas dos envolvidos de alguma forma com o contexto da instituição. Em termos de objetivos específicos, o estudo problematizou a política de ensino de língua a partir da reflexão que profissionais, como professores de língua, coordenação pedagógica, representantes da mantenedora e da comunidade faziam sobre o seu trabalho, o que passava, de certa forma, por suas crenças a respeito de como deveria ser o ensino de línguas na escola; demonstrou o papel da escola no estabelecimento e na manutenção das políticas linguísticas adotadas pelo grupo linguístico em questão e como eram gerenciadas as línguas em uso na região e a relação que se estabelecia entre estas na instituição escolar; por fim ainda discutiu a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade e as crenças das pessoas envolvidas no processo (a saber, professores de língua, alunos, coordenação pedagógica, comunidade e mantenedora). Para efeitos de recorte, neste texto, faço um apanhado da discussão relacionada às políticas linguísticas e o valor das línguas faladas localmente, deixando de apresentar as inteligibilidades produzidas acerca das temáticas de crenças e atitudes.

O estudo vinculou-se à área da Linguística Aplicada e se caracterizou como uma investigação etnográfica, com abordagem qualitativa interpretativista de dados provenientes de questionários fechados, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula em turmas de 6.º a 9.º anos do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa docentes de língua alemã e de língua portuguesa, além de representantes da coordenação pedagógica da instituição do estudo, alunos, um representante da mantenedora do colégio e também um representante da comunidade³.

No que se refere ao aparato teórico, lancei mão de discussões da Linguística Aplicada sobre contextos sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007; FINGER, 2008) e de Políticas e Planejamento Linguísticos (CALVET, 2002; 2007). Ainda foram mobilizados estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas (BARCELOS, 2004; BARCELOS, ABRAHÃO, 2006), que, em virtude do espaço, neste capítulo, não poderão ser abordadas.

Em termos de organização deste texto, apresento na seção seguinte os principais conceitos teóricos mobilizados ao longo do estudo no que se refere ao campo das políticas linguísticas, partindo, na próxima seção, de uma breve contextualização do cenário onde a pesquisa foi realizada. Na sequência, apresento os principais resultados alcançados pela pesquisa com uma breve discussão como exemplo do que foi empreendido à época da investigação.

3. Considerando que o estudo foi realizado com um grupo de pessoas, foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa e foi aprovado em junho de 2011. Número do processo 8567/11 (CEP/UEPG).

Termino este texto com algumas considerações finais alcançadas com a investigação, bem como com a contribuição do PPGEL/UEPG para a realização do estudo e para a minha formação como profissional da área de Linguística Aplicada que lança luz sobre as questões da linguagem que me cercam enquanto professora e pesquisadora dessa área.

BREVE APRESENTAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se em uma colônia germânico-suábica, constituída por suábios do Danúbio, um povo de origem germânica formada, a partir de 1950. O grupo imigrante era constituído por cerca de 2.500 pessoas, provenientes da Alemanha, Áustria, Hungria, Romênia e Iugoslávia – esses lugares indicam o caminho por onde o grupo passou enquanto fugia da II Grande Guerra em busca de um lugar seguro.

O estabelecimento dos suábios do Danúbio no Paraná é fruto de uma escolha do próprio grupo, por meio de uma equipe técnica com conhecimentos relacionados à agricultura que buscou um lugar com condições climáticas e de solo propício para o cultivo de grãos, sobretudo do trigo, especialidade do grupo. Assim que as primeiras famílias imigrantes chegaram no interior do Paraná, o território foi dividido em cinco vilas, localizadas a menos de dez quilômetros uma das outras. Essas vilas passaram a ser reconhecidas localmente como colônias e as cinco juntas compõem o espaço denominado pelos locais e população de entorno de Colônia ou Colônia dos alemães (DALLA VECCHIA, 2013). Em 1951, a Colônia fundou sua cooperativa de grãos com dois grandes objetivos: a produção agroindustrial (à época: trigo, soja, milho; atualmente, somam-se cevada, aveia, entre outros) e a preservação da cultura dos suábios do Danúbio.

A cooperativa, então, passou a ser um agente de políticas locais, como as políticas educacionais e linguísticas. Isso porque a organização se responsabiliza, por meio de um setor específico de gestão da cultura suábico-danubiana, por todas as ações culturais e de educação na comunidade, gerindo um museu e um colégio do grupo, este pertencente à rede privada de ensino que se ocupa, dentre outras tarefas, ao ensino de português e *Hochdeutsch*⁴.

Em trabalho posterior (DALLA VECCHIA, JUNG, 2016), mostramos que a cooperativa também gere a paisagem linguística local, composta por *outdoors*, placas indicativas e outros artefatos, escritos em *Hochdeutsch* e português, em

4. “O *Hochdeutsch* é reconhecido pela instituição e pelos participantes da pesquisa como língua de interação e identificado como alemão padrão. É preciso, no entanto, esclarecer que a língua alemã falada no cenário de pesquisa não é o alemão padrão, mas sim uma língua alemã com uma pragmática local. Considerando esses entendimentos, optei por chamar o alemão falado pelos participantes de *Hochdeutsch* ou alemão da escola e o alemão padrão como língua-alvo, procurando ratificar o uso dos termos feitos pelos participantes, mas procurando deixar claro que a língua-alvo não é necessariamente a falada como língua de interação” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 21).

suas versões padronizadas. As duas línguas também estão presentes nas práticas de linguagem orais, e, nessas práticas, também é utilizado o suábio e o português suábio. O suábio e o português local são considerados pelos seus falantes como dialetos e não línguas e, por serem dialetos, não são objetos de ensino na instituição escolar do grupo. Ainda que suábio e português local não sejam objetos de ensino, são amplamente utilizados no ambiente escolar sem qualquer sanção, estão presentes nas práticas de linguagem escolares como meio para se atingir proficiência no português e no alemão da escola.

Sobre a instituição escolar onde os dados foram gerados, foi construída em 1968 e desde seu início constituiu-se como uma instituição particular para atender principalmente os filhos dos imigrantes Suábios do Danúbio e descendentes. Atualmente atende Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e cursos técnico-profissionalizantes (Agropecuária e Administração, na ocasião da geração de dados). O público da instituição hoje em dia, além dos descendentes de suábios, constitui-se também de não descendente filhos dos que trabalham na cooperativa, bem como de filhos de famílias moradoras da sede do município, devido ao bom desempenho dos estudantes do Colégio em provas de larga escala, como o ENEM por exemplo, e nas provas de proficiência em língua alemã. À época da geração de dados, a proposta curricular da instituição era monolíngue, na qual o português era reconhecido como língua materna e o alemão como língua estrangeira.

CONCEITOS TEÓRICOS IMPORTANTES PARA O ESTUDO REALIZADO

Nesta seção, apresento a articulação teórica feita para analisar os dados gerados no cenário de pesquisa com o intuito de demonstrar como a discussão foi engendrada na dissertação no que se refere a contextos multilíngues e políticas linguísticas.

Inicialmente, Cavalcanti (1999) foi acionada para auxiliar na caracterização da comunidade de imigração germânico-suábia como um contexto sociolinguisticamente complexo. Há vários fatores que permitem a caracterização de um contexto como esse, dentre os quais a coexistência de falantes com repertório linguístico composto de recursos proveniente de línguas variadas, das diversidades dialetais, dentre os quais ocorre a intercompreensão, ou seja, embora lancem mão de recursos de línguas distintas obtêm êxito na interação local.

À época, meu olhar teórico estava voltado menos para o repertório linguístico como um todo e mais circunscrito às línguas variadas e de dialetos e variedades linguísticas em contato. Assim, interessava-me compreender como os usos dessa diversidade linguística eram gerenciados localmente, partindo do pressuposto de que, no cenário da pesquisa, a língua portuguesa não era a falada

pela maioria dos descendentes de suábios e que outras línguas eram agenciadas nas práticas sociais locais.

Para fazer essa discussão, apoiei-me na teorização de Louis-Jean Calvet (2007), que trata da consolidação dos conceitos de política e de planejamento linguísticos, “buscando não somente descrever cientificamente situações multilíngues diversas, como também orientar formas de intervenção por meio de determinados instrumentos de política e planificação linguística” (DALLA VECCHIA, 2013).

Conforme Calvet (2007, p. 19), o conceito de política linguística implica tanto uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, como também “a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para fazer essa intervenção”, fazendo emergir a concepção de planejamento linguístico. Partindo dessa consideração, Calvet (2007) define política linguística como uma determinação proveniente de uma grande decisão que determina as relações entre língua e sociedade. Quando essa decisão é uma determinação estatal, em geral, há uma defesa de uma língua una e homogênea, que vê a translinguagem (GARCIA, 2013) e outros fenômenos de alternância de línguas em co-presença como uma ameaça. Essa é uma política linguística vertical que tende a apagar a diversidade linguística.

A elaboração de uma Política Linguística ou de políticas linguísticas pode acontecer sem a intervenção do Estado, isto é, em princípio qualquer grupo minimamente organizado poderia pensar sobre o processo ou decidir qual(is) língua(s) terão(á) espaço em sua comunidade. É o caso de comunidades indígenas, de imigração e de fronteira, por exemplo, onde as línguas são gerenciadas pela própria comunidade em práticas sociais cotidianas, mesmo frente a uma política linguística estatal que obriga o aprendizado apenas de língua portuguesa na escola, por exemplo. É também o caso de entidades menores que o Estado ou que transcendam fronteiras (francofonia, lusofonia, entre outras), como afirma o próprio Calvet (2007, 2002).

O conjunto de escolhas, seja local ou estatal, para o pesquisador, é inseparável de sua implementação, o planejamento linguístico. Segundo Calvet (2007), o planejamento realizado pelo Estado é o único que tem o poder e os meios de “pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p. 146) porque ele tem o aparato legislativo, por exemplo, para regular as línguas e os seus usos. Por outro lado, as comunidades minoritizadas colocam em prática as decisões locais, em geral, nas práticas cotidianas. No caso da Colônia, observou-se que, em se tratando de uma comunidade majoritária economicamente mesmo que minoritária numericamente, as decisões locais, mais amplas e inclusivas dos falares locais, embora não excluam as oficiais, são gerenciadas localmente pela Cooperativa (DALLA VECCHIA; JUNG, 2016).

Esse processo horizontal é denominado por Calvet (2007) como gestão *in vivo*, pois é uma decisão que provém da prática social local. Para o pesquisador, “tanto pode resultar na adoção de uma língua já existente [...] alterando seu status [...], quanto resultar em ‘línguas aproximativas’, os *pidgins*; ambas as possibilidades, criação ou refuncionalização das línguas, não têm a ver com uma decisão oficial (DALLA VECCHIA, 2013, p. 43). A esta se opõe a gestão *in vitro*, quando a intervenção é pensada pelo Estado sem basear-se na decisão acerca dos usos linguísticos tomada pela comunidade em questão. Nesse caso, os linguistas “analisam as situações e as línguas, [...] levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam” (CALVET, 2007, p. 70).

A partir dessa perspectiva de políticas e planejamento linguístico, entre outros conceitos teóricos mobilizados, mostro que a preocupação do trabalho se voltava à funcionalidade das línguas e ao modo como estas atendiam às necessidades locais de interação de seus falantes.

PERCURSO METODOLÓGICO: DA CONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA DA COLÔNIA PARA AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Como dito acima, esta pesquisa filiou-se aos estudos da Linguística Aplicada, caracterizando-se como etnográfica, de abordagem qualitativa interpretativista. Além disso, o olhar lançado para o contexto era no sentido de compreender como os suábios do Danúbio administravam as línguas faladas localmente na Colônia e como essas escolhas refletiam no ambiente escolar.

A pesquisa em campo iniciou com visitas frequentes à Colônia, em que se observava o espaço, caracterizado posteriormente como semiurbano por Bernardim (2013). Nesse momento, a paisagem linguística da região foi registrada em fotografias e foram empreendidas conversas informais com moradores locais. Em seguida, já em ambiente escolar, fez-se uma pesquisa documental, levantando-se materiais como o histórico, o regimento e o projeto político pedagógico, com o intuito de compreender a visão da escola em relação às políticas linguísticas vigentes na comunidade, bem como o direcionamento da escola para o ensino de línguas, a partir das políticas estabelecidas e legitimadas pela instituição. Essas informações serviram de parâmetro para a análise sobre a forma como os professores de línguas administram as orientações que lhes são dadas em relação às próprias crenças que manifestam sobre ensino de línguas.

Na sequência, foi estabelecido contato com os professores de alemão e de português a fim de apresentar-lhes a proposta de pesquisa já autorizada pela

direção e pela coordenação pedagógica para verificar o interesse de cada um em participar. Seis professores de alemão e três professores de português decidiram participar do estudo. A esses participantes, foi aplicada entrevista semiestruturada entre agosto de 2011 e junho de 2012, mesmo período em que foram realizadas as observações, pois, logo após a entrevista, escola e docentes autorizaram o início da segunda fase.

As observações das aulas de alemão e de português ocorreram conforme o cronograma proposto pela coordenação e pelos próprios professores, respeitando-se os dias e horários mais convenientes para estes. Durante essa fase, acompanhei os professores em suas turmas⁵, registrando em diário de campo todas as atividades, comportamentos dos alunos e do professor e demais ocorrências da aula. À medida que os participantes passavam a se sentir mais à vontade com a minha presença em sala de aula, foi possível iniciar as gravações em áudio e/ou vídeo das aulas.

A observação em sala de aula, gravada ou não, mostrou-se fundamental para perceber discrepâncias entre o que se diz e o que se faz, pois essa fase de geração de dados evidenciou que a política linguística assumida pela instituição escolar muitas vezes estava no discurso dos professores (na entrevista, por exemplo), porém não em suas atitudes e práticas de sala de aula.

Ainda enquanto observávamos algumas aulas, entramos em contato com a coordenadora pedagógica e o diretor para agendar entrevistas com esses profissionais. Na sequência, ocorreram as entrevistas com alguns alunos que aceitaram colaborar com a pesquisa e com os representantes da mantenedora da escola e com um representante da comunidade.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO: LEGITIMAÇÃO DO *HOCHDEUTSCH* COMO LÍNGUA LOCAL

A organização desta seção é pouco ortodoxa, uma vez que apresento inicialmente os resultados para demonstrar, na sequência, exemplos de dados que permitiram tais inteligibilidades, concentrando-me em dados da área de língua alemã. Faço essa escolha devido ao necessário recorte do estudo realizado para que o leitor tenha uma ideia do todo, disponível em Dalla Vecchia (2013).

Parto da retomada do objetivo geral da pesquisa que foi investigar como se pensam as políticas de ensino de língua no colégio do grupo, partindo-se das políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade as quais têm relação com as crenças que a comunidade manifesta a respeito de sua complexa realidade linguística. Observou-se que o ambiente podia ser considerado multilíngue,

5. Cerca de 20 horas de observação de aulas de língua portuguesa e língua alemão.

enquanto o suábio se mantinha com maior força e parte da população ainda é multilíngue, mas essa situação tem se alterado desde a entrada crescente da língua portuguesa em todos os setores na região. A entrada do português e o avanço do *Hochdeutsch* têm feito regredir o uso do suábio e, por extensão, a situação de multilinguismo vem dando espaço para o bilinguismo *Hochdeutsch/Português*.

Ao problematizar a política de ensino de língua a partir da reflexão que fazem professores de língua, coordenação pedagógica, representantes da comunidade e mantenedora sobre o trabalho realizado na escola, passando pelas crenças dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a respeito do ensino de línguas, descortinou-se a seguinte situação: 1) o multilinguismo é desprestigiado pelos professores de alemão, tendo em vista que a presença do suábio *atrapalha* o aprendizado e bom desempenho do *Hochdeutsch*; 2) o bilinguismo *Hochdeutsch/Português* é legitimado pela comunidade escolar como o ideal e, portanto, angaria *status* de prestígio dentro da comunidade; 3) para a comunidade local, o bilinguismo *Hochdeutsch* e Português é prestigiado e o uso do suábio é desprestigiado localmente.

O estudo demonstrou que esse contexto linguístico sofre forte influência da atuação da escola no estabelecimento e manutenção das políticas linguísticas adotadas pelo grupo linguístico em questão, interferindo nos usos das diversas línguas feitos pelos moradores locais e na relação que se estabelece entre falantes destas dentro da própria instituição escolar. A situação de futuro bilinguismo *Hochdeutsch/português* é viabilizada pela instituição escolar, uma vez que tem foco no ensino de *Hochdeutsch* para desenvolvimento de uma proficiência reconhecida internacionalmente.

Esse objetivo escolar está atrelado às demandas da cooperativa local, porque esta possui relações econômicas estreitas com setores da Alemanha, valorizando que seus funcionários tenham proficiência em *Hochdeutsch*. O incentivo para um estudo com maior afinco dessa língua é percebido em vários aspectos, como: 1) a instituição escolar possui convênio com o governo alemão para a aplicação dos exames de proficiência reconhecidos internacionalmente; 2) a avaliação dos candidatos a esse exame é realizada em conjunto com órgãos alemães; 3) o desempenho dos alunos em *Hochdeutsch* é recompensado por viagens à Alemanha; 4) os estudantes que alcançam o nível mais elevado (C1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência) nos exames têm a oportunidade de realizar graduação na Alemanha.

Então, aos poucos, foi ficando clara a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade, colocadas em práticas pela instituição escolar. A cooperativa legitima o *Hochdeutsch* na paisagem linguística, com os artefatos produzidos para situar turistas e para fortalecer as identidades locais, e na instituição de ensino possibilitando que esta tenha condições de ser eficiente

no trabalho com o *Hochdeutsch*, levando os alunos a terem ótimos resultados nos exames de proficiência. Essa política de legitimação do *Hochdeutsch*, porém, acaba por reforçar a deslegitimação do suábio, garantindo espaço ao uso deste em práticas de linguagem caseiras, informais e não institucionais.

O engendramento das políticas linguísticas locais e as estratégias para a manifestação destas é perfeitamente compreensível. Percebeu-se a eficiência dessa relação e das estratégias de abordagem do *Hochdeutsch*, no entanto os dados também mostraram que, para os estudantes usuários de diversas línguas, não é tão tranquilo compreender tais políticas. Durante o estudo, o conflito apareceu nas aulas de língua alemã nas falas dos professores e estudantes, quando ficam evidentes as diferentes concepções dos dois grupos sobre o que é língua e quais línguas são prestigiadas e quais são desprestigiadas. E aqui saliento que o prestígio é construído localmente pelas políticas linguísticas adotadas, conforme discutido acima.

Os estudantes participantes deste trabalho confrontam a visão de língua dos professores⁶, demonstrando que percebem a diferença entre *Hochdeutsch* e suábio utilizadas na região. Para eles, essas línguas têm funções diferentes e não são melhores ou piores em comparação. Quando questionados sobre quais línguas falam, os alunos A2, A3 e A4⁷, multilíngues suábio/*Hochdeutsch*/Português ou bilíngues *Hochdeutsch*/Português responderam:

A2: *Eu sou descendente de suábios só que eu não falo alemão em casa, lá eu falo português porque o meu pai é descendente de portugueses e ele não entende muito bem a língua suábia. Eu falo mais alemão aqui no colégio mesmo, só que o alemão Hochdeutsch, eu dificilmente falo alemão suábio.* (A2. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012.)

Pesquisadora: *antes de você vir pra escola você falava que línguas?*

A3: *falava alemão*

Pesquisadora: *só alemão?*

A3: *falava português, mas pouco... falava mais o alemão mesmo*

Pesquisadora: *mas era o dialeto né?*

6. É sobretudo importante salientar, neste ponto, que não somente os alunos, mas todos os participantes desta pesquisa, quando se referem à própria ascendência e à da comunidade, utilizam os termos “alemão” e “suábio” como sinônimos sem aparentemente distingui-los em termos de valorização.

7. Mantive neste texto os códigos utilizados na escrita da dissertação, mesmo hoje considerando que não foi a melhor escolha para designação dos participantes, no entanto minha intenção é retomar o estudo, conforme foi realizado, mesmo em alguns momentos já não sendo tão coerente com a pesquisadora que sou hoje. A respeito da designação de pseudônimos em vez de códigos, foi repensada durante a realização de uma etnografia da linguagem no processo de doutoramento, quando pude compreender que quem participa da pesquisa é muito mais que um informante e até mesmo mais que um mero participante. Nas etnografias da linguagem, podemos considerá-los interlocutores (FONSECA, 1999) uma vez que as inteligibilidades produzidas a respeito de um objeto de estudo na etnografia são fruto da intersubjetividade, ou seja, a análise do etnógrafo é constituída a partir da visãoêmica dos participantes da pesquisa numa relação de intercompreensão.

A3: *o dialeto, sim.*

(A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012.)

Na fala de A2, percebe-se a diferenciação entre as duas línguas alemãs e que o aluno não as hierarquiza, apenas explica o porquê de não ser falante de suábio. Nessa fala, não há menção a expressões como *dialeto* ou *língua*, utilizando em vez disso *alemão Hochdeutsch* e *alemão suábio*⁸. A3 utiliza a palavra *alemão* para designar tanto o suábio quanto o *Hochdeutsch*, demonstrando entender ambos como línguas. No momento da entrevista, foi necessário me certificar se o alemão falado em casa era o suábio, por isso pergunto se se tratava do *dialeto*, conforme grande parte dos falante denomina o suábio. Para esses estudantes, portanto, as línguas em contato não possuem valorações distintas, mas sim funções, pois esclarecem onde as utilizam e com quais interlocutores. O suábio fica reservado ao lar, o português ao lar e à escola, o *Hochdeutsch* na escola.

Contrapondo essas falas com o que dizem os professores, apresento aqui a fala de uma das professoras de alemão, LF1/alemão⁹, em que a participante marca de início uma hierarquização entre as línguas, pois afirma que as realizações da língua alemã em colônias no Brasil não podem ser consideradas línguas, mas sim dialeto, conforme se observa na afirmação abaixo feita depois de ser questionada sobre as línguas que fala

Pesquisadora: e a sua língua materna qual é?

LF1/alemão: *português*

Pesquisadora: *e o dialeto da tua comunidade ((Hunsrückisch)) entra como segunda língua?*

LF1/alemão: *eu diria que é um dialeto, não denominaria como língua* (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Em consonância com essa afirmação, estão as falas de todos os profissionais da escola, para todos os entrevistados, o suábio é um dialeto. Além disso, quando se trata de ensino de língua alemã, a variedade mencionada é tida como inferior por alguns professores de alemão, sustentados pela política linguística vigente na região de incentivo ao *Hochdeutsch*. É nesse sentido que o suábio é minoritarizado localmente, pelo *status* de desprestígio que tem em relação ao alemão padrão não necessariamente pelo número reduzido de falantes. Na fala dos professores de língua alemã, observamos o suábio não só associado a um uso linguístico inferior, mas cujo uso regular pelos estudantes gera problemas para o aprendizado tanto da língua alemã padrão como do português.

8. Nos dados do estudo, expressões como *alemão* em geral referem-se ao idioma oficial.

9. LF - Locutora feminina; 1 - o algarismo indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas; alemão - indica que é professora de alemão.

Para ilustrar a compreensão do suábio como estorvo, apresento abaixo a fala de um professor, LM₁/alemão¹⁰, demonstrando que os falantes de suábio apresentam *algumas deficiências* quando está em curso a aprendizagem da língua padrão oficial.

LM₁/alemão: O dialeto ajuda no início a entender melhor o professor porque as aulas de alemão são todas em alemão, **só que na escrita mais para frente o dialeto começa a estorvar**, atrapalhando porque o aluno tenta escrever conforme ele fala. Já o aluno que vem de fora aprende a língua desde o início certinho e tem mais facilidade de escrever corretamente do que o próprio aluno daqui. Então **o dialeto ajuda até certa altura depois atrapalha**. (LM₁/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

Os professores, de modo geral, a exemplo destes, demonstra certo cuidado em demonstrar como o dialeto atrapalha nas aulas de língua alemã, por outro lado, justificam em prol da aprendizagem eficiente do *Hochdeutsch*. O professor, LM₁/alemão, em outro momento, afirma que a ideia não é deixar o suábio de lado, mas sim tratar dele em paralelo com a *língua culta*, enfatizando esta e não aquele.

Essas compreensões estão tão arraigadas que acabam perpassando a fala dos alunos, pois não apenas estão presentes nas falas dos professores durante a entrevista, como também acabam aparecendo em sala de aula na fala dos estudantes, em que se percebe a posição inferior do suábio em relação ao *Hochdeutsch*. Os dados mostram que existe um alemão que é *certo*, o *de verdade*, ou seja, é aquele legitimado como língua dentro da instituição escolar no papel dos professores, que representa a sociedade dominante na região com sua língua majoritária e seu preconceito com relação à língua minoritarizada.

Essa breve retomada da discussão dos resultados permite a compreensão de que a escola atua como agente de política linguística para os propósitos locais, ratificando conflitos linguísticos não apenas característicos do cenário do estudo, mas que permeiam a sociedade macro, como por exemplo no caso do que é língua padrão, do que é certo ou errado em termos de usos linguísticos, e que localmente e que na Colônia acabam por legitimar ou não as identidades locais, como a do colono que fala suábio. Ou seja, os embates culturais e as disputas linguísticas encontram na escola um lugar onde sua força é potencializada em função de esta ser um instrumento do planejamento linguístico pensado e implementado naquele ali e agora.

De forma mais sistemática, pode-se dizer que o conjunto de dados gerados, bem como a respectiva triangulação permitiram algumas compreensões. As principais são: a) a Colônia pode ser considerada multilíngue uma vez que se pode observar na comunidade o uso do suábio, português e *Hochdeutsch*; b) a entrada

10. LM – Locutor masculino; 1 – indica a ordem de entrevista; alemão – indica que é professor de alemão.

do português e o avanço do *Hochdeutsch* ensinado na escola têm feito regredir o uso do suábio, de modo que, por extensão, a situação de multilinguismo, no futuro, poderá dar espaço a uma situação de bilinguismo *Hochdeutsch*/Português, pelo menos entre os jovens da comunidade que frequentaram/frequentam o Colégio Imperatriz; c) o multilinguismo é estigmatizado dentro da instituição escolar; d) o bilinguismo *Hochdeutsch*/Português é considerado pela comunidade escolar como a condição linguística ideal e, portanto, angaria *status* de prestígio dentro da comunidade; e) o *Hochdeutsch* e o Português separadamente possuem *status* de prestígio localmente diferentemente do suábio; f) no Colégio, segundo os próprios participantes, a atuação dos professores de língua portuguesa e de língua alemã é distinta em termos dos resultados visados institucionalmente; g) por fim, o colégio pode ser compreendido como instrumento de planejamento linguístico, que trabalha em prol dos objetivos locais por meio das políticas linguísticas engendradas localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta então de modo geral a pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2013, sob orientação da professora doutora Letícia Fraga, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Procurei mostrar as políticas linguísticas *in vivo* gestadas pelos moradores de uma colônia germânico-suábica no interior do Paraná, sinalizando suas consequências para a situação de multilinguismo local.

Essa constituição à época contava com a cooperativa local como instituição gerenciadora de tais políticas, legitimando o bilinguismo português/*Hochdeutsch* como ideal para práticas mais monitoradas de uso de línguas, como no caso de contato com falantes das línguas alemãs da Alemanha, ou seja, para uso translocais. O alemão local ou suábico tem o seu valor para a comunidade, no entanto esta o lê como um dialeto que serve às práticas locais mais informais e menos monitoradas, portanto.

Ainda que, paulatinamente, tenha havido a substituição do suábico pelo *Hochdeutsch* dentro da escola, entende-se que esse foi um recurso da comunidade para resolver uma das principais questões que envolvem as colônias de imigração: como manter-se ligada ao passado, honrando sua cultura de origem e os ascendentes e, ao mesmo tempo, voltar os olhos para o presente e para futuro quando a língua portuguesa tem ganhado mais espaço num movimento praticamente inevitável. Em outras palavras, substituindo o suábico pelo *Hochdeutsch*, a instituição escolar conseguiu harmonizar o passado com o futuro, sinalizando também para uma inserção cada vez maior da língua portuguesa na comunidade a exemplo do que já acontece na escola. Esse movimento se tornou possível pelo entendimento local

do seja língua, variedade linguística e dialeto, bem como do que seja maior ou menor prestígio atribuído às línguas em contato.

Esse trabalho é fundamental para quem eu sou hoje como pesquisadora, meu olhar etnográfico com foco para as práticas de linguagem, bem como uma perspectiva que considere os grupos minoritarizados. Isso só foi possível pela oportunidade de ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, com a orientação de uma docente e pessoa também muito preocupada com minorias, que é a professora Letícia Fraga, a quem sou muito grata pela pesquisadora que sou hoje, ainda e sempre em formação. Assim, finalizo este texto ressaltando a importante contribuição do programa como um todo para a minha formação e comemorando conjuntamente aos seus demais a conquista de dez anos de funcionamento.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Revista Linguagem & Ensino. v. 7. n.1. Pelotas/RS: 2004, p. 123-156.

BERNARDIM, A. C. **Colônias Suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a “velha” e a “nova” pátria**. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2013.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Revista D.E.L.T.A., Vol. 15, n.º especial, 1999, 385-417.

DALLA VECCHIA, A. **Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

DALLA VECCHIA, A.; JUNG, N. M. Paisagem linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade “germânica”. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, 2016, p. 116-128. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1021/851>

FINGER, L. **Contexto multilíngue: conduta avaliativa e atitudes linguísticas. A influência de crenças e políticas**. Revista Contingentia. v. 3. n. 1. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/4158/2950#capitulo2topo>>.

FONSECA, C. L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 58-78., 1999.

GARCÍA, O. Theorizing Translanguaging for Educators. In: CELIC, C.; SELTZER K. (org.). **Tanslanguaging: a Cuny-Nysieb guide for educators**. Nova York: Cuny-Nysieb, 2011.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTTONI-RICARDO, S. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios**: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, defendida em 05 de fevereiro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Terezinha Machado Maher
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

DALLA VECCHIA, Adriana. **Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios**: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Ponta Grossa, 2013, 187 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/446>.

Referência deste artigo:

DALLA VECCHIA, A.; FRAGA, L. Políticas e planejamento linguísticos em uma Colônia Germânico-suábico no interior do Paraná. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 85-98.



ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO E NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Alexandra Nunes Santana¹
Cloris Porto Torquato²

Resumo: O propósito deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa de Mestrado, cujo objetivo foi analisar o tratamento dado à variação linguística na coleção “Português Linguagens”, (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) do Ensino Fundamental II, aprovada pelo PNL D 2014, e na prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso desse livro didático em sala de aula, buscando identificar as ideologias e as políticas linguísticas presentes tanto no livro quanto no fazer docente. Para isso, dialogamos com trabalhos que contribuem para pensarmos o livro didático no ensino de língua (TILIO, 2006; 2013) e as políticas e ideologias linguísticas, sobretudo dialogando com os estudos sociolinguísticos educacionais (BAGNO, 2007; 2013; 2014) estudos nos campos das Políticas Linguísticas e das Ideologias Linguísticas (RIBEIRO DA SILVA, 2013; SCHIFFMAN, 1996; TORMENA, 2007; WOOLARD, 1998; MILROY, 2011) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2013). Em relação à linguagem, respaldamos, principalmente, no referencial teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin. Com base na análise dos livros e das aulas observadas e com base no referencial teórico aqui mobilizado, concluímos que a ideologia da padronização é predominante na sala de aula e no material didático e que as políticas linguísticas efetuadas reforçam a ideologia da correção linguística e deslegitimam as variedades não prestigiadas.

Palavras-chave: Livro didático; Ideologias linguísticas; Políticas linguísticas; Prática docente; Variação linguística.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SANTANA, Alexandra Nunes. **A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas**. Ponta Grossa, 2017, 183f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2411>>.

INTRODUÇÃO

A expansão do processo de democratização da Educação Básica no Brasil, nos anos 1970, fez com que a temática das variedades linguísticas fosse focalizada tanto no ensino como nas pesquisas, especialmente nas pesquisas relacionadas ao ensino de língua portuguesa e nas pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas nos

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: alexandransantana24@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: clorisporto@gmail.com

campos dos Estudos de Linguagem e da Educação no Brasil. O presente trabalho está inserido no conjunto desses trabalhos e aborda a questão das variedades linguísticas no ensino básico sob a lente da Linguística Aplicada. Deste modo, este trabalho se insere nesta extensa e complexa cadeia de enunciados acadêmicos que trata do ensino das variedades linguísticas na educação básica no Brasil.

Diante desse contexto enunciativo e tendo em vista o propósito deste livro, que é reunir as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem nos seus dez anos de existência, o principal objetivo deste texto é apresentar os resultados da pesquisa intitulada “A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas”, que foi iniciada em 2015, nesse Programa de Pós-Graduação. Nessa pesquisa, analisamos a abordagem que a coleção “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) do Ensino Fundamental II, aprovada pelo PNLD 2014, confere à variação linguística e também analisamos a prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso desse livro didático em sala de aula, focalizando o tratamento dispensado por eles à variação linguística. Orientamo-nos, durante nossa investigação, pela compreensão de que os modos de tratar a variação no ensino configuram políticas linguísticas (RIBEIRO DA SILVA, 2013; SCHIFFMAN, 1996) efetuadas no/pelo material didático e no/pelo fazer docente e são orientados por ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998; MILROY, 2011).

O livro didático (doravante LD) tem sido uma ferramenta muito utilizada, principalmente, nas escolas públicas, se configurando como parte da cultura escolar, que integra os modos de organização e funcionamento da prática pedagógica das/nas escolas. Para que esses livros cheguem às escolas é necessário que os professores os escolham. No entanto, não é possível escolher “qualquer” livro, mas sim aqueles que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A forte presença do LD se relaciona com o fato de que “grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula” (SILVA, 2012, p. 806). Na maioria das vezes, isso ocorre devido

às condições de trabalho impostas pelo sistema educacional, pois muitos profissionais acumulam uma carga horária grande de aulas para poder conseguir um melhor salário. Nessas condições, o uso do LD torna-se ainda mais necessário, uma vez que o/a docente frequentemente não disponibiliza do tempo necessário para preparar materiais alternativos para suas aulas. Entretanto, é importante deixar claro, que muitos docentes utilizam o LD não somente em função do tempo para preparar esses materiais alternativos, mas porque o veem como um instrumento de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, além de compreenderem que, em muitas famílias, esse material é o principal

acesso a práticas letradas. Nesse sentido, o livro é visto não apenas como fonte de textos e de recursos didáticos, mas também como orientador do ensino, definindo conteúdos, modos de abordá-los e tempos de ensino-aprendizagem, configurando-se como importante componente curricular.

Refletindo um pouco sobre a função ideológica e cultural do LD, é significativo frisar que, ao escolher um livro (ou coleção) para ser utilizado na escola, o/a professor/a pode estar optando por uma filosofia de ensino e de certa forma concordando com os conceitos mobilizados pelos autores do livro didático. Como afirma Tílio (2006, p. 18), “é preciso atentar para o fato de que tais livros [didáticos] carregam uma riqueza de informações e ideias, produzem discursos, constroem identidades sociais e difundem componentes culturais”. Concordando com Tílio (2006), assinalamos que a escolha de um LD de língua implica ainda dialogar com as ideologias linguísticas mobilizadas pelos seus autores. A prática docente, nesse sentido, envolve as ideologias linguísticas dos docentes e as dos autores do LD. Por isso, reservamos um espaço para falar sobre ideologia linguística e realizamos um breve levantamento sobre o conceito de políticas linguísticas.

A pesquisa de mestrado que apresentamos aqui buscou responder as seguintes perguntas: Como a coleção “Português Linguagens”, analisada e aprovada pelo MEC no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014), aborda o fenômeno da heterogeneidade/variação linguística? Que ideologia(s) linguística(s) orienta(m)/está(ao) presente(s) nessa abordagem e, conseqüentemente, que ideologia(s) linguística(s) está(ão) presentes nas salas de aula através do LD, uma vez que este é um dos principais recursos/ferramenta para o ensino de língua? Qual é o tratamento dado à heterogeneidade/variação linguística em sala de aula pelo/a professor/a no uso que faz do livro didático? Que ideologia(s) linguística(s) constitui(em) sua prática? Que políticas linguísticas são (re)produzidas a partir do tratamento da heterogeneidade/variação no livro didático e na prática pedagógica?

Para construção das respostas a essas perguntas, analisamos a coleção mencionada anteriormente e realizamos uma pesquisa etnográfica, com os seguintes instrumentos de geração de dados: observação e gravação de aulas, anotações e diário de campo e entrevistas. Nesse trabalho, apresentamos as análises das ideologias e das políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa no que se refere à questão da heterogeneidade/variação linguística.

Neste texto, refazemos o percurso da dissertação, de modo que primeiro apresentamos o referencial teórico-metodológico que nos orientou; em seguinte, retomamos o percurso metodológico desenvolvido; e, por fim, apresentamos alguns dos resultados das análises.

REVISÃO DA LITERATURA: DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM AOS ESTUDOS DE POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Ensinar a língua portuguesa em sala de aula envolve saberes e práticas complexos que vão desde as concepções de língua/linguagem às definições do quê e do como ensinar. Pesquisar esse ensino envolve, de igual modo, que nós, como pesquisadoras, também tenhamos clareza de como concebemos linguagem e como entendemos a pesquisa sobre linguagem e sobre seu ensino. Pensando nessa complexidade, nos baseamos no arcabouço teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2011, p. 261), o conceito de linguagem está inteiramente relacionado com “todos os diversos campos da atividade humana”. Esses campos, ou esferas sociais, são todas as áreas e instituições sócio historicamente construídas em que o processo comunicativo acontece, como por exemplo, no âmbito político, religioso, científico, publicitário, literário, cotidiano, escolar etc. Desta maneira,

todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas de diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. (BAKHTIN, 2011, p. 264).

O autor afirma, ainda, que “o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Percebemos, então, que dentro de cada um desses âmbitos há infinitas formas de a linguagem ser constituída e utilizada. Sendo assim, quando se pensa no ensino da língua portuguesa, que é o foco deste estudo, é importante ter em mente a heterogeneidade da linguagem nos diferentes campos da vida humana bem como a heterogeneidade linguística dentro da própria esfera escolar, que se caracteriza pela recontextualização dos textos na prática pedagógica (TORQUATO, 2003). A heterogeneidade da linguagem na vida entra, de diferentes modos, no ensino da língua: pela diversidade das práticas focalizadas no ensino e pela diversidade de usos de que participam docentes e discentes.

Ao utilizar livros didáticos, entendidos aqui como gêneros secundários que reúnem na sua estrutura composicional gêneros primários e outros gêneros secundários (BAKHTIN, 2011; BUNZEN, 2005), o/a professor/a trabalha com um conjunto complexo de enunciados, pois em cada LD há uma diversidade de enunciados verbais, visuais ou verbo-visuais, que, por sua vez, remetem a outros enunciados, pois fazem parte de cadeias enunciativas próprias nas esferas de atividade humana em que foram gerados e nas quais circulavam antes de

integrarem o livro didático. Assim, esses enunciados são recontextualizados no LD e entram no contexto escolar como objetos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, é essencial trabalhar com enunciados, ou seja, com as várias manifestações concretas de uso da língua. Essas manifestações compreendem uma ampla gama de diversidade linguística, uma vez que remete à diversidade de posições sociais, históricas e ideológicas dos sujeitos e dos grupos. Essa diversidade linguística é concebida por Bakhtin como diversas línguas sociais: “modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras” etc. (BAKHTIN, 2015, p. 30). Essas línguas sociais são postas em ação nos enunciados. As línguas sociais, sob um certo aspecto/enfoque, podem ser aproximadas da perspectiva sociolinguística de variação linguística, com a diferença de que nesta o enfoque está na estrutura, enquanto que na perspectiva bakhtiniana está nas posições ideológicas/valorativas que as constituem.

Nessa perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin, não se pensa a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas sim, como “ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura o maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (BAKHTIN, 2015, p. 40). Considerando que há diferentes grupos, com distintas cosmovisões e conjuntos de valores, compreende-se que há distintas línguas sociais. É neste sentido que buscamos articular a noção de multilinguismo em línguas portuguesas (CAVALCANTI, 2007), tomadas como distintas estruturas linguísticas, à concepção de língua como cosmovisão/conjunto de valores, como ideologicamente preenchida.

O/a professor/a que apreende a língua como interação social e como cosmovisão compreende que “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306, grifos do autor) e, ainda, que “a análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável” (p. 306, grifos do autor). Esse aspecto é essencial tanto para a análise dos enunciados nas pesquisas linguísticas quanto no ensino-aprendizagem da língua, pois em ambos os contextos o foco está na interação e na cadeia enunciativa de que fazem parte os enunciados.

IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Os estudos de ideologias linguísticas se desenvolveram especialmente no campo da Antropologia da Linguagem em pesquisas que buscavam compreender as visões dos falantes sobre as línguas e usos linguísticos e como estes usos e línguas participavam do tecido social e das identidades dos sujeitos (KROSKRITY, 2004; WOOLARD, 1998). Assim, os estudos de ideologias linguísticas buscavam compreender os lugares, os valores, as funções que os falantes atribuíam às línguas e aos usos linguísticos assim como buscavam compreender como esses falantes posicionam-se e posicionam aos outros nas interações em função desses usos. Deste modo, as pesquisas sobre ideologias linguísticas focalizam relações de poder e aspectos sociais, históricos, culturais e identitários negociados pelos falantes nas práticas socioverbais. “Esse posicionamento significa que ideologias linguísticas são motivadas por interesses específicos, valores e visões do mundo e do ser humano nele” (MOITA LOPES, 2013, p. 27).

Para Moita Lopes (2013), com base em Woolard (1998), **“uma língua** (assim como a noção de norma/padrão e outros construtos teóricos) **é ‘um projeto discursivo e não um fato estabelecido’** (WOOLARD, 1998:20)’ (p. 20; destaques nossos). Nesse sentido, nenhum “conhecimento é privilegiado ou que nenhuma teoria é transparente ou tem acesso à verdade” (MOITA LOPES, 2013, p. 22), pois as próprias teorias configuram ideologias linguísticas, pois produzem visões sobre as línguas e os falantes. Nesse sentido, ao assumirmos o arcabouço do Círculo de Bakhtin, estamos assumindo um projeto discursivo sobre o que entendemos, juntamente com os autores de referência, o que seja linguagem.

Para Moita Lopes (2013, p. 18-19) – um dos autores que mobiliza os referenciais dos estudos de ideologias linguísticas no Brasil –, devido aos “processos sociais, políticos, econômicos, demográficos, diaspóricos etc. que chamamos de globalização e que caracterizam a modernidade recente”, vivemos em um tempo em que “a linguagem passa a ocupar um espaço diferenciado em nossas vidas sociais, o que precisa ser considerado em relação ao que chamamos de português”. Nesse tempo, cresce a importância de estudar as ideologias linguísticas. Para explicar o que são ideologias linguísticas Moita Lopes (2013) cita Irvine e Gal (2000), para quem as ideologias linguísticas referem-se às

“ideias com as quais participantes e observadores [linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas e de currículos para o ensino de línguas etc.] **enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades** que são significativas para eles” (Irvine e Gal, 2000: 35). (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

Essas ideias orientam e servem de parâmetro para que falantes e pesquisadores reflitam sobre os usos linguísticos e sobre as escolhas de seus interlocutores em

situações concretas de interação. O autor assinala sua posição tomando como referência novamente Woolard (1998), que é uma das estudiosas de referência no campo. Concordamos com o autor quando este afirma:

entendemos por ideologias linguísticas as compreensões “tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social” (Woolard, 1998: 3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo. (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Assim, dentre as ideias sobre as línguas no Brasil podemos citar a ideologia do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2010) e a ideologia da padronização (MILROY, 2011). Embora pesquisas no campo dos estudos da linguagem venham assinalando o multilinguismo no Brasil e mesmo alguns documentos oficiais reconheçam esse multilinguismo, ainda predomina a ideologia do monolinguismo: a ideia de que “Brasileiro fala português” (OLIVEIRA, 2010). Como afirmam também César e Cavalcanti (2007, p. 50): “na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal do monolinguismo, sob a égide do português como língua oficial”, por isso, “amargam índices crescentes de fracasso escolar dos seus estudantes falantes de línguas minoritárias”. No Brasil, soma-se a esta ideologia a da correção linguística, que se vincula à padronização. Para Milroy (2011, p. 57), “um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua “correta” ou canônica”. O autor ainda acrescenta que “praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é uma firme crença na correção” (p. 57).

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

As Políticas Linguísticas, como afirma Ribeiro da Silva (2013, p. 291), configuram-se como “um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem”. Conseqüentemente, ainda não há uma consonância no que se refere à terminologia específica da área. Para alguns autores o termo utilizado é Planejamento Linguístico e Política Linguística, já para outros “Planejamento e Política Linguística”, e há ainda pesquisadores que utilizam “Engenharia Linguística” e/ou “Tratamento Linguístico” (CRYSTAL, 1992, p. 310-311 apud RIBEIRO DA SILVA, 2013). Neste trabalho, assim como Ribeiro da Silva, usamos a terminologia Políticas Linguísticas (doravante PL) para “designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).

Segundo Tormena (2007, p. 18-19), uma das pesquisadoras brasileiras sobre políticas linguísticas no âmbito do ensino de língua portuguesa, as PL para o ensino fundamental apresentadas pelo Ministério da Educação no Brasil na virada do século XXI (1995-2007), período objeto de pesquisa de sua dissertação de mestrado, “não se preocupam com a forma da língua, não se caracterizando com um planejamento de corpus” (que intervêm sobre a forma da língua), pois “não há uma intervenção na gramática, na forma escrita da língua ou na sua padronização”. Para a autora, as PL brasileiras, no período citado, preocupam-se predominantemente com as questões de status (intervêm sobre as funções da língua), ou seja, “em saber qual (is) variedade (s) se quer valorizar e qual (is) se quer ignorar” (TORMENTA, 2007, p. 19). Segundo Tormenta, no Brasil, na prática, o objetivo sempre foi de uma língua única padronizada, a norma-padrão, e “o plurilinguismo sempre foi rejeitado, combatido ou ignorado”. Tormena (2007, p. 19) ainda acrescenta que as PL brasileiras são implícitas, pois a “questão da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando o foco principal”.

Tormenta (2007) cita Schiffman (1996) e mobiliza os conceitos de PL Implícita e PL Explícita desenvolvidos por este autor. Para Schiffman (1996), Política Linguística Explícita é aquela que diz respeito à legislação oficial, ou seja, documentos, leis, decretos, resoluções, etc., que regulamentam as questões linguísticas. Política Linguística Implícita refere-se ao conjunto de ideias e regras informais que se manifestam no cotidiano, ou seja, nas práticas sociais, que, embora não sistematizadas, atuam em orientações sociais e são relativamente bem estabelecidas. Desta forma, as PL implícitas podem ser relacionadas com as ideologias linguísticas, uma vez que se referem à cultura linguística do grupo de falantes. A cultura linguística é entendida por Schiffman como o conjunto de valores, atitudes e comportamentos sobre as línguas.

Partindo dessas definições, faz-se necessário refletir sobre o papel dos livros didáticos que são aprovados pelo PNLD, porque sem dúvida nenhuma eles são instrumentos de divulgação das políticas linguísticas e, por isso, é importante observar que ideologia linguística está sendo transmitida, uma vez que, em muitos casos o LD é “o único material de leitura disponível na casa dos alunos do ensino fundamental público, alcançando toda a família” (TORMENA, 2007).

Diante disso, acreditamos que o PNLD se trata de uma política linguística explícita, já que é um programa oficial do governo federal, e o LD configura uma política linguística implícita, porque, mesmo tentando se adequar aos critérios do PNLD para ser aprovado, também mobiliza culturas linguísticas que historicamente circulam na sociedade e mantem modos de organização interna e perspectivas sobre a língua distintas daquelas do PNLD, mas orientados pelos valores e atitudes sociais.

METODOLOGIA: OS INSTRUMENTOS E O PROCESSO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Nossa pesquisa pode ser descrita como interpretativista qualitativa. Realizamos uma pesquisa de análise documental e uma etnografia, sendo esta última a principal. A análise documental – que consistiu na análise do livro didático – foi construída para subsidiar o posterior trabalho etnográfico, pois observamos e analisamos práticas pedagógicas situadas, que ocorreram dentro de duas salas de aula de uma mesma escola, em que o LD analisado foi utilizado.

A etnografia no contexto de sala de aula é sem dúvida muito importante, pois se trata de uma investigação que compreende um “contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 37).

Realizar uma pesquisa etnográfica parece mais adequado para conseguir descrever e compreender as práticas na perspectiva dos participantes. Na pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário, observação e gravação das aulas, notas e diário de campo, entrevista. Acompanhamos as aulas de língua portuguesa de dois docentes durante um bimestre, mais especificamente 36 dias. Durante este período, buscamos descrever e interpretar as ações realizadas em sala de aula a partir da visão dos participantes, os/as estudantes e o/a professor/a. As aulas observadas foram também gravadas em vídeo. As gravações foram muito importantes porque possibilitaram a análise da interação observada, possibilitando o retorno às interações observadas ao longo de todo o processo de observação e análise das aulas.

Além das gravações, produzimos anotações de campo e o diário de campo. Conforme Triviños (1987), as anotações de campo acompanham todo o processo da pesquisa e são sinônimas de “desenvolvimento da pesquisa”, isto é, o/a pesquisador/a acompanha o processo da pesquisa a partir das suas anotações. Assim, buscamos um permanente “estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 1987, p. 157), em que a escuta e o olhar atentos e sensíveis aos participantes foram sendo desenvolvidos. Em conformidade com a pesquisa etnográfica, entendemos a sala de aula como uma situação social de construção e negociação de ações e significados locais, sociais e culturais entre os integrantes. O registro cuidadoso dessas negociações é central para posterior análise.

Como parte do fazer etnográfico, realizamos um estudo exploratório na cidade de Castro, no estado do Paraná, buscando identificar, que livros didáticos de língua portuguesa estavam sendo utilizados nas escolas da região urbana da cidade, através de um questionário em que os/as professores/as respondiam qual coleção didática foi adotada em sua escola e se estavam de acordo com a escolha.

O resultado do estudo exploratório foi que das 10 escolas que foram consultadas, 6 delas adotaram a coleção “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães, (2012). Dos 23 docentes que responderam o questionário usado para a pesquisa exploratória, 16 não participaram do processo de escolha dos livros didáticos. Porém, os 23 profissionais concordaram com a escolha da coleção. Diante desses dados, o próximo passo foi realizar a análise da coleção com o objetivo de observar a abordagem que esses livros didáticos conferem à heterogeneidade linguística e, posteriormente, realizar o trabalho de campo, ou seja, observar a prática pedagógica de dois profissionais em relação ao uso do livro didático em sala de aula.

O contexto específico da pesquisa foi a observação nas aulas ministradas em duas turmas do 6º ano em uma escola urbana no centro da cidade de Castro/PR, durante um bimestre. A escolha por esse ano escolar e por essas turmas se deveu ao fato de ser nessa série que o livro didático em foco aborda com mais profundidade a heterogeneidade linguística, tomando as variedades linguísticas como objeto de ensino. Em relação à escola, a escolha deveu-se ao fato de ser uma unidade central e que se propôs a colaborar com a pesquisa. Quanto aos/às docentes, o critério foi lecionar língua portuguesa no 6º ano e também consentir com a observação, gravação das aulas e entrevistas, necessárias para realização da pesquisa.

Na escola, onde foi realizada a pesquisa, havia 4(quatro) turmas de 6º anos e 3(três) docentes eram responsáveis pelas turmas. Realizada uma conversa geral inicial com esses docentes, 2(dois) firmaram consentimento. Eles foram tratados na pesquisa por professor Marcos e professora Marisa. Seus nomes verdadeiros foram omitidos para manter sigilo absoluto da identidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Também foram realizadas entrevistas com o professor Marcos e com a professora Marisa e com mais dez estudantes, que foram escolhidos pelo/a docente e que aceitaram participar da entrevista, com o intuito de gerar mais dados para a análise a respeito do trabalho com a heterogeneidade/variação linguística em sala de aula. Para a transcrição das aulas e das entrevistas, buscamos fazer uma transcrição de parte do material audiovisual gerado, seguindo o modelo do sistema Jefferson de transcrição, criado pela analista Gail Jefferson (1974).

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO

Em análise detalhada da coleção, observamos que o tratamento dado à questão da heterogeneidade/variação linguística, foco desta pesquisa, tem uma maior ênfase no livro do 6º ano, ou seja, observa-se uma preocupação dos autores em valorizar a reflexão sobre a língua em diversas maneiras de uso neste período

escolar. Em relação aos outros volumes, observamos que o foco principal é o estudo da gramática normativa.

Arriscamos afirmar que o LD do 6º ano aborda o fenômeno da variação linguística com maior profundidade, devido ao fato de ser o momento em que os/as alunos/as chegam à segunda fase do Ensino Fundamental. Parece ser um momento adequado de a escola afirmar que reconhece os usos das formas não padronizadas, mas que se espera que o/a aluno/a aprenda as formas padronizadas da língua. E como se trata de uma coleção que é adotada pela escola para um trabalho durante 4 anos, os/as alunos/as que se encontram nas séries posteriores, pelo menos em teoria, já possuem um conhecimento do fenômeno da variação linguística, sendo assim, pressupõe-se que cada volume constitui parte de um todo elaborado, isto é, o conhecimento é adquirido de forma contínua. Isso faz pensar, que a intenção do ensino da língua portuguesa é que, à medida que os/as estudantes avancem vão aos poucos abandonando sua variedade, aquela que usavam quando chegaram no 6º ano, e passem a assumir as variedades prestigiadas ensinadas na escola (CECÍLIO; MATOS, 2006, p. 42). Parece haver uma perspectiva de educação assimilacionista³, em que as/os estudantes paulatinamente abandonariam suas variedades não prestigiadas para aprender e utilizar as variedades de prestígio, consideradas corretas (ou mais corretas que as desprestigiadas, mais próximas da norma-padrão).

Em função da restrição de espaço, traremos apenas a análise realizada de um exercício das atividades do livro didático. A atividade que introduz o tema “as variedades linguísticas”, com intuito de construir o conceito, parte da leitura e análise de uma tira como podemos verificar abaixo (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 36):

Figura 1



3. Maher (2007) explica que o Modelo Assimilacionista, na educação bilíngue, implica em a criança abandonar a própria língua e assumir a língua dominante. No caso de uma educação bidialetal, implicaria em a criança abandonar sua variedade para assumir a variedade linguística dominante. As variedades desprestigiadas seriam, assim, substituídas pelas prestigiadas.

- 1- O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.
 - a) Que palavras causam estranhamento à mulher?
 - b) Como provavelmente ela diria essas palavras?
- 2- Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a falar. De que forma isso acontece?
- 3- No 3º quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.
 - a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
 - b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que ela revela?
- 4- Os modos de uso da língua frequentemente geram preconceitos, isto é, podem levar as pessoas a ser julgadas positiva ou negativamente. Considerando a situação em que o papagaio aprendeu a falar, responda: Que outra razão pode ter levado a mulher a querer devolver o papagaio?

Causa estranhamento que, ao discutir variação linguística e preconceito linguístico, o livro não discuta o conceito de “erro” presente na fala da mulher. É provável que a ausência da discussão seja decorrente da partilha desta visão de “erro linguístico”, especialmente se considerarmos que o objetivo é que os estudantes aprendam as variedades prestigiadas, sobretudo orientadas para a correção linguística. Na primeira questão, é encaminhada correção, mas esta aparece disfarçada sob a forma de como a mulher falaria diferentemente do que falou o papagaio. Considerando que a mulher identifica a fala da ave como errada, sua fala seria então a fala certa.

Embora se possa considerar que a última questão denuncia o preconceito linguístico, a construção da atividade aponta para o reforço desse preconceito ao não questionar a noção de erro, realizar a correção ao solicitar o modo como a mulher falaria (sendo ela a representante da fala correta) e deixar permanecer a ideia de que o papagaio fala “errado” porque o comerciante fala errado.

Após os exercícios relativos à variação linguística, o livro apresenta um tópico intitulado “Conceituando”, onde são apresentadas algumas definições que demonstram, de certa maneira, a concepção de língua para o ensino ao longo do livro e da coleção. Os autores apresentam a definição de variedades linguísticas: “que são as variações que uma língua apresenta em razão das condições sociais, culturais e regionais nas quais é utilizada” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 37). Em seguida há um texto intitulado “As línguas no mundo”, no qual é informada a quantidade de línguas existentes no mundo (6.700) e no Brasil (195).

Ainda dentro desse tópico, os autores realizam uma divisão em subtópicos para tratar da variação linguística. Em “norma-padrão e variedades de prestígio”, em que os autores afirmam que “para evitar que cada um use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o

que é a língua de um povo em certo momento, o que dá origem à norma-padrão” (CEREJA; MAGALHÃES, p. 38). Segundo os autores, a norma-padrão é “uma espécie de “lei” que orienta o uso social da língua” (p. 38). No entanto, os autores deixam claro que “a norma-padrão não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português em norma-padrão em todos os momentos da vida. Ela é um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal” (p. 38). Neste fragmento, percebe-se que a intenção é deixar esclarecido aos estudantes que a norma-padrão de fato não é utilizada pelos brasileiros/as, o que acontece realmente, nas esferas em que o uso da língua é mais monitorado, é o uso de variedades urbanas de prestígio, que conforme os autores, também são conhecidas como norma culta, ou seja, “são as variedades empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de renda mais alta” (p. 38). Essa discussão proposta pelos autores parece dialogar com o que diz Bagno (2007), que afirma que a norma-padrão não pode ser considerada variedade linguística, pois não é falada como tal por nenhum falante, bem como parece dialogar com as definições de norma culta presentes tanto no livro de Bagno (2007) quanto em outros textos da sociolinguística educacional que buscam explicitar os critérios para delimitação das variedades cultas. Observam-se, nesse sentido, relações dialógicas entre o livro didático e saberes acadêmicos. Embora tenhamos observado este diálogo, predomina nesta unidade do livro do sexto ano, assim como na coleção como todo, uma visão de correção linguística.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Uma observação geral das aulas da professora Marisa mostrou que o LD é fundamental nas suas aulas. Das 23 aulas observadas, em 18 delas a professora utilizou o LD como base para o ensino da língua portuguesa. Na entrevista, a professora ressalta que o livro adotado a agrada muito e que tem ajudado na sua prática pedagógica.

Entrevista Professora Marisa

13 Entrevistadora	você participou da escolha do livro
14	didático? =
15 Professora	=não.
16 Entrevistadora	você está de acordo com a escolha do
17	livro didático? =
18 Professora	=< sim > gosto bastante do livro.
19 Entrevistadora	por que você gosta? =
20 Professora	= eu gosto bastante dele porque eu acho
21	a linguagem dele clara, sabe? bem
22	objetiva para trabalhar com alunos, eu
23	gosto bastante, assim até eu não tenho
24	costume de trabalhar só com o livro e

25	este ano eu tenho conseguido
26	trabalhar bem só com o livro, até trago
27	atividades a mais, mas consigo
28	desenvolver um trabalho só com o livro
29	mesmo.

O livro, do ponto de vista da professora, é tão bom que permite que ela não leve materiais complementares. O livro é suficiente. O LD exerce, assim, uma função importante como componente curricular: é ele quem define e organiza os conhecimentos a serem ensinados/aprendidos e os tempos de ensinar e aprender. Não por acaso, a ideologia da correção linguística, dominante no LD, foi se evidenciando nas aulas, assim como na entrevista. Mesmo quando estava trabalhando as variedades linguísticas, a professora deixava claro que os alunos deviam respeitar as variedades, mas não deviam usá-las, porque estavam na escola e quem estuda não pode usar variedades/línguas que não estejam o mais próximas possível da variedade/língua culta, considerada aqui como referência de correção.

Entrevista Professora Marisa

76	= e a linguagem é essa questão mesmo, do
77	desenvolver com eles também o que que é certo o
78	que é errado, por que você fala desta maneira,
79	porque tem outros alunos que às vezes vem de
80	outro estado por que que tem aquela linguagem,
81	aquele sotaque, por que que fala daquela maneira?
82	eu sempre brinco com eles que língua vem do que
83	eles falam, por isso língua linguagem, que é
84	maneira como eles falam.
85 Entrevistadora	= certo.
86 Entrevistadora	e o que você pensa sobre o ensino das
87	variedades linguísticas? =
88 Professora	= então, é um conteúdo que eu gosto bastante de
89	trabalhar com eles, porque muitas vezes eles tão
90	num ambiente que tem essa diferença, que não é
91	tudo igual e eles acabam não percebendo, às vezes
92	acabam caçoando do amigo, então é bem bom de a
93	gente trabalhar essa questão, por que falar
94	daquela maneira, de onde que veio, por que que
95	fala, não é porque está errado, porque veio de
96	outro estado, então não só a pronúncia, também
97	tem outras palavras, vocabulário também muda
98	bastante, eu acho que é bem importante,
99	de trabalhar a questão das gírias, dos jargões,
100	eu gosto bastante de trabalhar esta parte.

É interessante observar que a professora fala que precisa ensinar os/as alunos/as a identificarem o que é “certo” e o que é “errado” (trecho entre as linhas 76-78). É a ideologia da correção linguística que orienta a prática da docente, no

sentido de ensinar a identificar e produzir o que é considerado correto, assim como aprender a identificar e evitar o que é considerado errado. A variação linguística, na continuidade da fala da docente, é limitada à variação regional, observável no sotaque e no léxico, e a jargões e gírias. No entanto, quando se trata da variedade/língua do meio rural, a professora vê como maneira “incorreta” de se falar, afirmamos isso porque muitos alunos/as da sala são oriundos da região rural, e a professora várias vezes deu como exemplo para os/as alunos/as que as pessoas que pertencem a esse meio falam “errado”. E o errado deve ser evitado, deslegitimando os usos linguísticos dos estudantes.

Em relação ao professor Marcos, é importante assinalar que das 14 aulas observadas, em 12 o professor utilizou o livro didático como ferramenta para o ensino da língua portuguesa. No entanto, é preciso frisar que este uso não ocorreu em todo momento durante a aula, pois o professor também passou exercícios no quadro negro e levou outras atividades que completavam o conteúdo que estava sendo trabalhado. O LD permaneceu como norteador do ensino da língua, exercendo também uma função curricular na definição dos conteúdos. Na entrevista, o professor salienta que o livro didático adotado o agrada e que contribui muito para sua prática pedagógica.

Entrevista Professor Marcos

16 Entrevistadora	você participou da escolha do livro didático? =
17 Professor	= não cheguei a participar.
18 Entrevistadora	e você concorda com a escolha? =
19 Professor	= concordo, porque o autor é excelente, eu gosto
20	de trabalhar porque é bem dinâmico, tem
21	atividades que abrem um leque pra você trazer
22	propostas de atividades diferenciadas pro
23	aluno, né?>=
24	= lembrando que o livro didático é apenas um
25	elemento norteador, que norteia nosso trabalho
26	em sala de aula.

Na 11ª aula observada, Marcos começou a trabalhar as variedades linguísticas, e como fez nas outras aulas, antes de pedir que os/as alunos/as pegassem o livro didático, o professor fez algumas perguntas sobre o tema para a turma:

Excerto da 11ª aula (Professor Marcos)

01 Professor	<pessoal, se uma pessoa chega e fala pra você>=
02	=<eu não trusse o material>=
03	=<você sabe o que que tá errado dentro desta frase?>=
04 Alunos	=<[trusse]>=
05 Professor	=< a palavra trusse.>=
06	=<mas você entendeu o sentido da frase ou não?>=
07 Alunos	=<[sim]>=
08 Professor	=<porém, essa pessoa talvez vai sofrer um preconceito

09	por estar falando:>=
10 Alunos	=<[errado]>=
11 Professor	=<porque o correto é:>=
12 Alunos	=<[trouxe]>=
13 Professor	=< professor eu trouxe o material>=
14	=< ah: nós não fomos ontem professor.>=
15 Alunos	=<[é nós não fomos]>=
16 Professor	=< não fomos, né?>=
17	=< eu tô dizendo né?>=
18	=< porque, isso também nós podemos concluir >=
19	=< que quem fala meio errado, sofre um preconceito
20	linguístico.>=
21	=<por não dominar a norma->=
22	(2,7)
24 Professor	=<padrão>=

Pode-se notar que o professor utiliza exemplos do cotidiano para falar aos/às alunos/as que as pessoas que não usam a língua “corretamente” podem sofrer preconceito. O professor usa a terminologia “certo” para referir-se à norma e “errado” para o que é falado ou escrito diferente dela. Isso é reforçado no trecho da entrevista quando o professor afirma que temos que “ensinar nosso aluno aprender a diferença entre certo do errado” (linhas 51-52). A ideologia da correção linguística é fortemente marcada nas falas dos dois docentes participantes da pesquisa.

Na análise das aulas observadas, dos dois docentes, observamos que predomina a ideologia da correção linguística, que está ligada, conforme Milroy (2011), à ideologia da padronização. Mesmo quando afirmam que as variedades linguísticas devem ser trabalhadas em sala de aula, que são importantes, como foi afirmado nas entrevistas, acabam, na prática, perpetuando a cultura do erro e da correção. A ideologia do padrão em sala de aula ficou tão evidente que em vários momentos foi mencionado aos/às alunos/as que é na escola o lugar de aprender a língua “correta”, ou seja, “o que eles adquirem de modo informal antes da idade escolar não é confiável e não plenamente correto ainda” (MILROY, 2011, p. 60), isto é, é na escola onde ocorre a “verdadeira aprendizagem da língua” (idem). Essa perspectiva parece responder, entre outros enunciados, à posição enunciada no livro didático.

Segundo Schiffman (1996, p. 5) a política linguística baseia-se na cultura linguística, isto quer dizer, “no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica”. Quando o/a docente fala para os/as alunos/as que não usar a língua conforme a norma é “errado”, ele/ela está, além de disseminando o preconceito linguístico, contribuindo para a legitimação apenas

das variedades de prestígio, deslegitimando outras variedades (dentre as quais as variedades dos/das próprios/as estudantes) e desestimulando a aprendizagem/uso de outras línguas sociais/variedades linguísticas.

As políticas e ideologias linguísticas dizem respeito às tensões e aos embates sociais em relação aos usos e às formas linguísticas. Nesse sentido, o professor e a professora praticam políticas linguísticas que reforçam a ideologia da correção linguística, corrigindo os/as alunos/as quando não fazem uso da norma, o que demonstra que a “proficiência em uma língua é percebida como um símbolo de *status*, de poder, de pertencimento a grupos específicos” (SHOHAMY, 2006), ou seja, pessoas escolarizadas devem dominar o uso “correto” da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar os resultados da pesquisa de Mestrado que teve como objetivo identificar as ideologias e políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa no que se refere à abordagem da heterogeneidade/variação linguística presentes em duas salas de aula de 6º ano do Ensino Fundamental na cidade de Castro/Paraná. Para isso, foi mobilizado o arcabouço teórico da Linguística Aplicada, fazendo ligação entre língua e sociedade à luz dos estudos de Bakhtin e do Círculo e das contribuições dos estudos de Políticas Linguísticas e Ideologias Linguísticas.

Identificamos que a ideologia da padronização está presente nas aulas observadas na pesquisa e que as políticas linguísticas efetuadas pelo/a docente levam à valorização da norma-padrão, reforçando o estatuto legitimado dessa norma e das normas prestigiadas, que mais se aproximam da padronização. Embora dialogue com os estudos acadêmicos produzidos no campo da Sociolinguística, o LD silencia quanto à valorização e ao trabalho docente com as variedades outras que não as prestigiadas. Esse silenciamento parece ter desdobramentos na formação docente, considerando que o LD desempenha um papel curricular, orientador da prática docente. Apenas a língua legítima (BAKHTIN, 2015) é reconhecida e legitimada, ao passo que as demais línguas sociais são silenciadas. Esse silenciamento aponta para o silenciamento ideológico dos diferentes grupos sociais.

Acreditamos que este trabalho contribui para as discussões sobre o ensino de língua portuguesa e para a formação de professores da área segundo a proposta de Moita Lopes (2013), que nos instiga a repensar o que chamamos de português no século XXI e, conseqüentemente, os demais conceitos que contribuem para um tratamento que desconsidere as instáveis relações sociais de modo que colabore

para práticas pedagógicas críticas em relação às políticas linguísticas e ideologias linguísticas que estão envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Sete erros aos quatro ventos a variação linguística no ensino do português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Teoria do romance I**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014. Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, 2013.
- BUNZEN, C. dos S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In. MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAVALCANTI, M.C. e CÉSAR, A.L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In. CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.T. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-65.
- CHAMMA, L. **A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- CECÍLIO, S.R.; MATOS, C.M.A. **Revisitando o livro didático: a variação linguística e o ensino de língua**. Entretextos, Londrina, n. 6. p. 39-43, jan./dez. 2006.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo, Saraiva, 2012.
- CRYSTAL, D. Glossary (Language Planning) In: BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 310-311.
- COX, M.I.P; ASSIS-PETERSON, A.A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In. CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S.T. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- GAL, S. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies In: **Europe 13 (Language ideologies, policies, and practices: language and the future of Europe)**. Edited by Clare Mar-Molinero and Patrick Stevenson, 2006.
- KROSKRITY, P. Language Ideologies, In: DURANTI, A. (ed) **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004.

- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: BAGNO, M.; LAGARES, X (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2011.
- MOITA LOPES, L.P. DA. **O português no século XXI cenário geopolítico e socio-linguístico**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- OLIVEIRA, G. M. de. **Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico**. Linguagem. v. 11, n. 1, 2010.
- RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Campinas. n(52.2), 2013, p. 289-320.
- SCHIFFMAN, H.F. **Linguist culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.
- SILVA, M.A. **A fetichização do livro didático no Brasil**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n.3. p. 803-821, set/dez. 2012.
- SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.
- TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.
- _____. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: PEREIRA, A.L, GOTTHEIM, L. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 121-143.
- TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987.
- TORMENA, T. A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI : o Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- TORQUATO, C. P. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- WOOLARD. K.A. **Language Ideology as a Field of Inquiry**: New York: Oxford University Press, 1998.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas**, defendida em 10 de maio de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Doutora em Educação
Universidade Federal do Paraná.

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SANTANA, Alexandra Nunes. **A variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas**. Ponta Grossa, 2017, 183f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2411>.

Referência deste artigo:

SANTANA, A. N.; TORQUATO, C. P. Algumas reflexões sobre o tratamento dado à variação linguística no livro didático e na prática docente de língua portuguesa: políticas e ideologias linguísticas. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 99-118.



A (DES)INFORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOBRE CONTÁGIO E PREVENÇÃO DE HIV/AIDS

Alice Jocélia Schlem¹
Rosângela Schardong²

Resumo: Neste artigo apresentam-se brevemente as ações e resultados da dissertação de mestrado *Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio*, defendida em 2018. A motivação inicial da pesquisa foi a persuasão nos informativos sobre HIV/AIDS, originada pelo significativo aumento no índice de jovens soropositivos registrado pelo boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, em 2014. Pretendia-se investigar se os informativos poderiam ser pouco persuasivos para o público jovem. Estudou-se o informativo Fique Sabendo e a coleção Saúde e Prevenção na Escola. A fundamentação teórica foi PERELMAN (2014); ARISTÓTELES (2013); CITELLI (2004); artigos, teses e dissertações dedicados aos temas abordados pela pesquisa. Os Objetivos foram: construir saberes acerca do modo de pensar dos jovens participantes da pesquisa sobre si, sobre o grupo risco, o contágio e a prevenção de HIV/AIDS; identificar os motivos que o grupo investigado aponta como potenciais causas para o aumento no índice de soropositivos; identificar qual seria a linguagem mais eficaz nos informativos/campanhas para o convencimento dos jovens. A pesquisa justificou-se pelo fato de os jovens estarem em idade escolar, sendo a escola um lugar propício para receberem informações sobre HIV/AIDS. Foi uma pesquisa-ação, baseada numa autorreflexão coletiva, a fim de entender suas práticas.

Palavras-chave: Contágio; Persuasão; HIV/AIDS; Jovens; Informativos.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SCHLEM, Alice Jocélia. **Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio**. Ponta Grossa, 2018, 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2501>>.

INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se sintetizar os dados mais relevantes de uma pesquisa do Mestrado em Estudos da Linguagem iniciada em 2015, concluída em 2018, intitulada *Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio*. A pesquisa teve como motivação o estudo da arte da argumentação e da persuasão. Inicialmente o corpus foi definido para avaliar a persuasão de

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aliceschlem@bol.com.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rschardong@uepg.br

informativos sobre HIV/AIDS entre os jovens, pois houve no Brasil um aumento significativo nos soropositivos no fim de 2014.

Tinha-se como pergunta da pesquisa se os informativos distribuídos pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação seriam suficientemente persuasivos para os jovens. Ao ser aplicada em estudantes do ensino médio de uma escola estadual de Santa Catarina, a pesquisa justificava-se por buscar junto aos adolescentes e jovens, estudantes do ensino médio, respostas possíveis para um problema nacional, de saúde e de educação públicas.

Teve-se como corpus de pesquisa os informativos *Fique Sabendo e Saúde e Prevenção na Escola* (vol. 4). O segundo é um conjunto de cadernos com orientações para realizar oficinas, com diferentes temas para instruir jovens e adolescentes sobre a prevenção e a transmissão de HIV/AIDS. Pretendia-se aplicar dois questionários, para avaliar se os informativos seriam capazes de mudar a opinião dos jovens após as oficinas. A pesquisa foi realizada com alunos de faixa etária entre 17 a 19 anos, estudantes do Ensino Médio da Escola de Educação Básica “Irmã Maria Felicitas”, em Canoinhas, Santa Catarina.

Os Objetivos Gerais da dissertação foram: construir saberes acerca do modo de pensar dos jovens participantes da pesquisa sobre si, sobre o grupo risco, o contágio e a prevenção de HIV/AIDS; identificar os motivos que o grupo investigado aponta como potenciais causas para o aumento no índice de soropositivos. Entre os Objetivos Específicos considerou-se: identificar qual seria a linguagem mais eficaz nos informativos/campanhas para o convencimento dos adolescentes e jovens a respeito do seu pertencimento ao grupo de risco.

Quanto à metodologia, esta pesquisa foi quantitativa, ao enumerar dados estatísticos das respostas dadas aos questionários, pelos alunos. Havia perguntas objetivas e dissertativas, portanto, a pesquisa também foi qualitativa, pois procurou compreender e analisar determinados comportamentos, a opinião e as expectativas dos alunos a partir de suas respostas, com o apoio de uma pesquisa bibliográfica. Teve como abordagem a pesquisa-ação, colaborativa e pautada na autorreflexão de um grupo social, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais e educacionais (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001).

Na primeira seção desse artigo explicita-se como foi definido o tema e o corpus da pesquisa, quais foram os referenciais teóricos, como foi realizada a geração e coleta de dados. Na segunda seção apresenta-se quais foram as percepções iniciais com a aplicação do primeiro questionário e como isso conduziu a construção da dissertação. Na terceira seção há uma breve descrição das oficinas e as percepções da professora-pesquisadora em relação às respostas do primeiro questionário. Na sequência apresenta-se uma seção com a análise comparativa das respostas dos questionários aplicados.

A proposta deste artigo é condensar uma pesquisa extensa e com volumoso conteúdo, portanto, muitas das informações coletadas e análises geradas serão apresentadas a partir de um recorte da reflexão desenvolvida na dissertação. Ressalta-se que alguns textos são integrais, outros foram adaptados para o artigo.

MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

Em 2015, no Brasil, chamava atenção o aumento no índice de HIV/AIDS entre adolescentes e jovens, a partir dos dados do boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, publicado em 2014, que assinalava a progressiva contaminação, tendo em vista os boletins dos anos anteriores. A Informação era muito preocupante, pois este grupo está em idade escolar e a Educação Sexual era um dos temas transversais que compunham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Verificou-se que havia materiais disponíveis para ser trabalhado o tema do HIV/AIDS, elaborados pelo Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC), que tinham sido enviados para as escolas. Partiu-se do pressuposto de que os jovens têm acesso às informações sobre HIV/AIDS pela internet, campanhas do MS ou campanhas na escola.

A partir da motivação inicial, destas considerações e constatações, foi iniciada a pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao PPGEL/UEPG com uma reflexão sobre a linguagem e o conteúdo que compõem esses materiais, particularmente o informativo *Fique sabendo*, distribuído nas escolas e nos postos de saúde desde 2012, cogitando-se que talvez os materiais não estivessem sendo eficazes para convencer os adolescentes e jovens sobre os riscos de contágio e sobre a importância da prevenção de HIV/AIDS. Para tanto, era necessário definir mecanismos de pesquisa para confirmar esta hipótese.

De acordo com Perelman, em *Tratado da argumentação: a nova retórica* (1988), argumentação eficaz é aquela que utiliza “tudo quanto pode influenciar o comportamento” (2014, p. 9), o que permite pensar que não houve uma argumentação eficaz naquela época, tendo como base a informação de que os informativos eram distribuídos desde o ano de 2012, pois o comportamento dos adolescentes e jovens parecia não ter sido modificado a respeito da prevenção de HIV/AIDS, como constatavam sucessivos boletins epidemiológicos. Porém, há uma infinidade de fatores que podem ser relacionados a este aumento no índice de soropositivos, não apenas as campanhas de conscientização.

Definiu-se como corpus da pesquisa materiais que o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde distribuíram para as escolas de todo o país, encontrados na escola onde foi realizada a pesquisa, e ainda materiais que fossem direcionados à adolescentes e jovens que fazem parte da comunidade escolar. São eles o volume 4 da coleção *Saúde e Prevenção na escola*, intitulado *Prevenção das DST*,

HIV e AIDS, e o informativo *Fique Sabendo*, da Campanha de Carnaval de 2012. O público participante da pesquisa foi composto por alunos de segundo e terceiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica “Irmã Maria Felicitas” de Canoinhas – SC.

A pesquisa também foi realizada na Extensão do Distrito de Felipe Schmidt, a 40 km da sede. A escolha das turmas se deu por terem entre 15 e 19 anos e fazerem parte da faixa etária em que se verificou o aumento de HIV/AIDS noticiado em 2014: de 15 a 24 anos. Outro fator decisivo foi que esses alunos teriam recebido o material, corpus da pesquisa. As turmas faziam parte das classes de regência da pesquisadora, com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, facilitando, desta forma, a aplicação dos questionários e a realização das oficinas.

Como estratégia para a obtenção e geração de dados para esta pesquisa, foi definida a realização de dois questionários e um conjunto de oficinas, aplicados ao grupo de estudantes do Ensino Médio selecionado. Inicialmente foi proposto um questionário, que se encontra em anexo na dissertação, com perguntas sobre HIV/AIDS, a fim de registrar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Buscava-se conhecer o que sabiam e opinavam sobre a prevenção e o contágio de HIV/AIDS.

Na sequência, realizaram-se as oficinas propostas pelo material enviado pelo Ministério da Educação e Ministério da Saúde, o volume 4 da coleção *Saúde e Prevenção na escola*, voltado à *Prevenção das DST, HIV e AIDS* com o intuito de informar, orientar e debater o assunto. A metodologia destas oficinas foi participativa, com leituras e debates que envolviam os jovens. Nestas oficinas procurou-se proporcionar e aprofundar o conhecimento individual e coletivo, também foi realizada a apresentação e discussão do folder *Fique Sabendo*. Após as oficinas, ocorridas no período de 02 de novembro a 08 de dezembro de 2015, foi aplicado o segundo questionário, com as mesmas perguntas do primeiro, a fim de verificar se a realização das oficinas e o estudo dos informativos teriam modificado positivamente os conhecimentos e as opiniões dos alunos sobre o contágio e a prevenção de HIV/AIDS.

Durante a realização das várias fases da pesquisa, particularmente a observação do resultado dos questionários e das oficinas, percebeu-se que a hipótese inicial, que motivou a pesquisa, estava equivocada. Verificou-se que a causa do crescente aumento do contágio de HIV/AIDS entre os adolescentes e jovens não estava na falta de potencial persuasivo do informativo, mas em um conjunto de outros fatores relacionados ao modo de ser dos jovens e do seu interesse pelas informações sobre HIV/AIDS.

Por essa razão, durante a realização das oficinas e dos dois questionários, os objetivos gerais da pesquisa é que foram alterados, passando a ser: 1. Construir saberes acerca do modo de pensar dos jovens participantes da pesquisa sobre

si mesmos, sobre o grupo de risco, sobre o contágio e a prevenção de HIV/AIDS; 2. Por meio das atividades previstas, levar os alunos a construir saberes adequados e suficientes sobre o grupo de risco, contágio e prevenção de HIV/AIDS; 3. Identificar, por meio da análise dos dados gerados, os motivos que o grupo de jovens investigados, que representa os adolescentes e jovens em risco de contrair HIV/AIDS, apontam como potenciais causas para o aumento no índice de soropositivos.

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO E A PERCEPÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A fim de perceber quais eram os conhecimentos que os alunos traziam consigo de experiências pessoais em relação ao HIV/AIDS, foi aplicado o primeiro questionário. Esta seção traz as questões e as respostas mais relevantes, que mudaram a percepção da professora pesquisadora sobre o problema e os sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, exigiram a reformulação das hipóteses e dos objetivos iniciais.

O primeiro questionário tinha 31 questões, a maioria delas de múltipla escolha, sempre havendo a opção de completar ou justificar a resposta. O questionário foi aplicado a 41 estudantes, divididos entre as turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio noturno.

Na questão 5, *Você conversa em sua casa sobre o tema HIV/AIDS?* As opções de respostas eram *sim*, *não* e *pouco*. 27 alunos afirmaram não ter conversa sobre este assunto em casa, equivalente a 66%; 12 alunos afirmaram conversar *pouco* com os pais sobre HIV/AIDS em casa, equivalente a 29%; 2 alunos afirmaram que *sim*, conversam em casa, equivalente a 5%; houve uma preocupação em relação a essa questão, pois os alunos afirmavam não possuir diálogo sobre esse assunto com os pais, os quais esperava-se que fossem os primeiros a instruir os filhos sobre vida sexual e DSTs.

Na questão 7, perguntava-se aos alunos: *Você sabe o que é HIV/AIDS?* As opções de respostas eram *sim*, *não* e *pouco*. 78% dos alunos afirmaram que *sim*. Porém, na questão 8 e 9, quando perguntados sobre as formas de prevenção e contágio, os alunos deram algumas respostas equivocadas quando foi perguntado que recursos eles conheciam para evitar o contágio de HIV/AIDS. Entre as respostas corretas, alguns escreveram: *o uso do anticoncepcional*, *ter somente um parceiro sexual* ou *conhecer bem o parceiro*, *ter higiene*, *usar papel higiênico no vaso sanitário*. Respostas que fizeram a pesquisadora repensar as hipóteses da pesquisa, que poderia ser a falta de informação e não a capacidade persuasiva dos informativos de HIV/AIDS a causa do aumento do contágio.

Na questão 11 perguntava-se sobre quem era o *Grupo de risco* no contágio de HIV/AIDS. Os alunos elencaram nas respostas principalmente os adolescentes e jovens. Porém, na questão 12, *Você se considera em grupo de risco? Por quê?* a maioria dos alunos afirmou que não fazia parte, com total de 56%. O que fez com que a pesquisadora passasse a refletir sobre o real conhecimento dos alunos em relação ao pertencimento aos grupos de risco. O fato de não se considerar em grupo de risco permitiu cogitar que os alunos se viam, individualmente, como imunes a este vírus, contudo, não viam da mesma forma os outros jovens.

A partir desta constatação, seria possível afirmar que o grupo de alunos que respondeu a este questionário acredita que o contágio com HIV/AIDS é um risco para os outros, não para si mesmo. A crença de que nunca vai acontecer com eles e os equívocos sobre as formas de prevenção direcionaram a reflexão para a falta de informação entre os jovens. Além disso, na questão 15, *Se quiser informações sobre HIV/AIDS você tem como conseguir? Onde?*, uma questão fechada, mas, que solicitava a justificativa das respostas, os alunos responderam que têm como conseguir informações nos postos de saúde, na internet e com pessoas conhecidas. Este dado convidou a refletir sobre a qualidade e a confiabilidade destas informações.

A partir das questões ressaltadas nesta seção, percebeu-se a necessidade de um trabalho educativo e informativo voltado ao HIV/AIDS com estes alunos, pois as suas respostas demonstraram a falta de conhecimento sobre estes assuntos. As oficinas, seriam, então, a oportunidade de dar acesso aos estudantes às informações suficientes e confiáveis, bem como de refletir sobre sua autopercepção quanto ao risco de contágio.

OFICINAS

Nesta seção do artigo pretende-se apresentar como foi a realização das oficinas, que aconteceu em novembro e dezembro de 2015. Reflete-se sobre as percepções em relação ao conteúdo selecionado e ao comportamento dos alunos, que conduziram à reconstrução das hipóteses e pressupostos iniciais. O objetivo era levar os alunos a ter contato com o material distribuído pelo governo federal, o informativo *Fique Sabendo*³ e as oficinas do Volume 4 da *Coleção Saúde e Prevenção nas Escolas*⁴, para informá-los, esclarecer dúvidas, discutir suas ideias e construir saberes acerca do contágio e a prevenção de HIV/AIDS, para posterior realização do segundo questionário.

3. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/pt-br>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

4. Disponível para download em: < http://www.unfpa.org.br/Arquivos/spe_completo.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020. O livro utilizado para a realização das oficinas está na página 296 – 361 deste arquivo.

As propostas de oficinas fazem parte de um volume intitulado: *Adolescentes e Jovens para a educação entre pares, prevenção das DSTs, HIV e AIDS*. Este volume é dividido em 6 oficinas: Oficina 1 - Sexualidade em tempos de AIDS; Oficina 2 - Medo de quê?; Oficina 3 - Vulnerável, eu?; Oficina 4 - Negociação do uso da camisinha; Oficina 5 - Doenças sexualmente transmissíveis; Oficina 6 - Trabalhando com rótulos e solidariedade. As oficinas foram realizadas na escola, “Irmã Maria Felicitas” em Canoinhas – SC. Participaram desta etapa 41 alunos, sendo 21 alunos do gênero masculino e 20 alunas do gênero feminino.

Durante o trabalho a professora-pesquisadora percebeu que se comprovava a hipótese levantada após a análise do primeiro questionário, de que os alunos não possuíam informações coerentes e corretas sobre o HIV/AIDS, contágio e prevenção. Além disso, alguns alunos demonstraram que havia um *tabu* em relação ao assunto em casa, pois não quiseram levar a camisinha que foi distribuída durante a realização das oficinas.

Na primeira oficina, *Sexualidade em tempos de AIDS*, expôs-se o assunto e fez-se um resgate dos conhecimentos prévios dos alunos. A principal dúvida que surgiu neste primeiro levantamento foi sobre como a AIDS afetava o corpo. Alguns alunos perguntaram se existiam sintomas que fossem aparentes, como na pele ou nos órgãos genitais, demonstrando falta de conhecimento sobre o que é o vírus HIV e quais as consequências de se ter AIDS.

Durante a realização das seis oficinas percebeu-se que os alunos se sentiram atraídos por todas as atividades, além disso, muitas das coisas apresentadas e debatidas não eram do seu conhecimento, portanto, as oficinas contribuíram para o esclarecimento dos participantes e a soma de informações sobre os temas abordados. A falta de conhecimentos percebida através das dúvidas e declarações dos alunos nas oficinas comprovou que, no primeiro questionário, quando afirmaram saber o que é HIV/AIDS, eles estavam realmente equivocados.

Em relação ao pertencimento do grupo de risco, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos indicavam sempre os *outros* como em risco, parecendo não admitir que eles mesmos faziam parte deste grupo. No início, demonstravam conhecer e saber de tudo, porém, com a realização das atividades, foram revelando falta de conhecimento, vergonha de expor suas dúvidas, seus tabus e medos, vergonha de expor sua falta de experiência sexual. Entretanto, nas oficinas criou-se um ambiente de respeito e confiança entre a professora e os alunos, de forma que nos últimos encontros as conversas foram descontraídas e cheias de perguntas.

A análise do primeiro questionário e o trabalho com as oficinas fez com que a professora-pesquisadora tivesse a percepção de que a hipótese levantada, de que os informativos sobre HIV/AIDS poderiam não estar sendo eficazes na persuasão dos jovens, estava equivocada. Os alunos demonstraram não ter

conhecimentos nem informações necessárias para a efetiva compreensão e prevenção do HIV/AIDS.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS QUESTIONÁRIOS

Como o trabalho com as oficinas para a pesquisa, a análise dos dados do segundo questionário teve uma significação maior pois poderia comprovar que as oficinas, que proporcionaram a leitura de textos informativos, vídeos com depoimentos de jovens infectados com HIV/AIDS, e principalmente, atividades interativas em que os adolescentes e jovens puderam compartilhar e esclarecer suas dúvidas, impactou positivamente na compreensão dos participantes sobre os meios de contágio, as formas de prevenção de HIV/AIDS e seu pertencimento ao grupo de risco.

Os dados do segundo questionário, por si só, não poderiam comprovar essas expectativas. Foi necessário fazer uma análise comparativa dos resultados dos dois questionários. A seguir, sintetizam-se as informações mais relevantes da análise, a partir de um recorte da dissertação.

Os alunos demonstraram falta de conhecimento sobre o assunto, e com a percepção da professora-pesquisadora isso pode ser relatado na seção anterior. Porém, os dados são necessários para a comprovação desta hipótese. Nesta seção apresenta-se a análise comparativa dos questionários, sendo um recorte da análise completa da dissertação.

Houve um aumento no número de alunos que, após a realização das oficinas, afirmaram conversar em casa sobre HIV/AIDS. Diminuiu de 66% no primeiro questionário para 61% os que *não conversavam* em casa, permaneceu em 29% os que *conversavam pouco* e subiu de 5% no primeiro questionário para 10% os que *conversavam* em casa. É possível supor que a participação na pesquisa e, especialmente, as leituras, dinâmicas e debates ocorridos nas oficinas motivaram os alunos a comentar em casa os assuntos abordados, criando um ambiente propício para o diálogo com os familiares a respeito do HIV/AIDS.

De acordo com Aristóteles, em sua obra *Retórica*, “é necessário considerar a natureza de nossos ouvintes ao realizar um discurso [...] as pessoas têm como bastante próximos o que é estimável” (2013, p. 85), entende-se a partir deste fragmento que a orientação dos mais próximos tende a ser mais convincente. Tendo em mente esse conceito, é positivo que as atividades da escola aumentem o diálogo entre os estudantes e seus familiares sobre temas relativos à saúde e à vida sexual, pois os pais podem ajudar a esclarecer e a persuadir os jovens da necessidade de se prevenir contra o HIV/AIDS.

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, o seu conhecimento sobre HIV/AIDS aumentou após a realização das oficinas. Percebe-se que de 78% de

alunos que afirmavam *saber o que é* este vírus/doença, no segundo questionário subiu para 90%. Esta mudança é relevante porque nos indica que a maioria dos alunos afirma *saber* sobre HIV/AIDS após a realização das oficinas. Nas questões seguintes será comprovado que efetivamente conhecem o assunto. Percebe-se que no segundo questionário não houve mais respostas equivocadas em relação ao contágio e prevenção, como ocorreu no primeiro questionário, em que foi citado erroneamente que a higiene pessoal, higiene do ambiente ou o uso do anticoncepcional poderiam prevenir o contágio de HIV/AIDS.

Para que possamos compreender as respostas dos alunos e suas mudanças significativas de um questionário para o outro é preciso que se tenha clareza de que “o estudo da argumentação nos obriga [...] a levar em conta não só a seleção dos dados, mas igualmente o modo como são interpretados, o significado que se escolheu atribuir-lhes” (Perelman, 2014, p. 137). Portanto, não só as mudanças nas respostas são importantes para esta análise, como também o significado que os alunos atribuíram para as suas respostas, como na questão 8, apesar de ter 72% citado o uso do preservativo como recurso para prevenir HIV/AIDS, houve muitas respostas equivocadas no primeiro questionário. No segundo questionário foi respondido que a prevenção se faz com *preservativo*, ao *não compartilhar seringas* e com o *coquetel* de medicamentos. Percebe-se que o conhecimento em relação às formas de prevenção foi ampliado, porém, permanece como principal forma de prevenção o uso do preservativo. A prevenção tem significado relacionado diretamente à relação sexual. Assim, é possível perceber o significado de prevenção que os alunos atribuem: evitar HIV/AIDS durante a relação sexual.

Na questão 9 percebeu-se que o comportamento em relação ao uso do preservativo foi alterado com o trabalho realizado, pois no primeiro questionário tínhamos 41% *afirmando usar*, 37% *não*, 15% afirmavam *não ter relações*, seguido de 7% que afirmavam usar às vezes. Após as oficinas, o número de alunos que *afirmam usar preservativo* subiu para 52%, seguido de 25% que afirmavam *não ter relações sexuais*. Pode-se supor que em algum momento os alunos alteraram sua conduta em relação às respostas do questionário, pois de 15% que indicava *não ter relações*, no segundo questionário subiu para 25%. Supõe-se que os alunos não entenderam bem a pergunta no primeiro questionário, ou não responderam de forma honesta em algum dos questionários.

Na questão 12, percebeu-se que os alunos se consideravam *fora do grupo de risco*, sendo, no primeiro questionário 56% dos alunos afirmaram isso e no segundo 60%. Contudo, na questão 11 acreditavam que os demais jovens e adolescentes estão em risco, revelando que eles se sentiam particularmente imunes ao vírus. Esta pesquisa indica que os critérios com que os alunos, isto é, os adolescentes e jovens participantes desta pesquisa, julgavam a si mesmos foram muito diferentes

dos que eles usaram para julgar os outros jovens, não se considerando iguais. Como se os *outros* jovens estivessem sujeitos ao contágio, mas eles mesmos, não.

Quando perguntado, na questão 13, sobre o motivo do aumento no contágio de HIV/AIDS entre os jovens, os alunos apontaram, em ambos os questionários, a *falta de conhecimento* e a *irresponsabilidade* como causas principais. Tendo em vista a falta de conhecimento apontada pelos pesquisados, podemos notar que a resposta da questão 14, no primeiro questionário confirma isso, pois 17% dos alunos não tinham acesso aos informativos sobre HIV/AIDS. Já no segundo questionário 100% dos alunos afirmam ter acesso aos informativos. Supõe-se que todos os alunos, a partir da participação na pesquisa, tiveram informação sobre HIV/AIDS através dos informativos.

Na questão 15, os alunos afirmavam que poderiam facilmente encontrar informações sobre HIV/AIDS se fosse de seu interesse. No primeiro questionário os alunos indicaram diversos locais para buscar informações. No entanto, no segundo questionário, os locais que lideraram o ranking foram a escola e postos de saúde. Possivelmente as atividades das oficinas na escola provocaram a alteração desta resposta. Acredita-se que os postos de saúde foram elencados por terem disponíveis os informativos, agora conhecidos pelos alunos. Interessante salientar que o professor foi mencionado como uma das principais fontes de conhecimento sobre HIV/AIDS no segundo questionário.

No segundo questionário os alunos afirmam saber usar o preservativo masculino, equivalente a 100%. Na questão 20 a maioria afirmou que *pediria para o (a) companheiro (a) usar o preservativo no momento da relação sexual*. Como uma das oficinas intitulada *Negociação do uso da camisinha* ensinava na prática, utilizando modelos penianos e modelos pélvicos, como deve ser a colocação da camisinha, percebeu-se que os alunos aprenderam a usar, pois afirmaram nas respostas das questões 18 e 19 que sabiam usar tanto o preservativo feminino quanto o masculino. Supõe-se que por ter sido uma das oficinas que os alunos mais gostaram, segundo as respostas da questão 32.4, houve maior interesse e aprendizagem dos alunos.

A oficina de demonstração do uso da camisinha feminina e masculina foi a mais indicada na resposta da questão 32.4, que solicitava indicar qual oficina mais gostou, por ser mais instrutiva. Suponho, como professora-pesquisadora, que este resultado se deveu às atividades práticas relacionadas ao tema HIV/AIDS, em que os que ainda não sabiam usar as caminhas aprenderam a fazê-lo, utilizando os modelos peniano e pélvico, com a minha orientação, e os que já sabiam puderam confirmar que o seu conhecimento estava correto. Observo, como professora-pesquisadora, que a prática com os preservativos obteve maior adesão durante a realização das oficinas. Esta atividade fez com que os alunos tivessem a prática como linguagem comum. Segundo Perelman, “o mínimo indispensável

à argumentação parece ser a existência de uma linguagem comum, de uma técnica que possibilite a comunicação” (2014, p. 17). A atividade prática com os preservativos teve maior reconhecimento e preferência dos alunos, direcionando-os para maior conscientização da prevenção.

Nas questões 23 e 24, os alunos afirmaram que as campanhas realizadas com o intuito de conscientizar sobre o HIV/AIDS são suficientes, porém, na escola são poucas. Na questão 25 manifestaram a opinião de que as campanhas devem ter imagens de doenças e que sejam realizadas nas redes sociais, pois é onde o jovem mais concentra sua atenção. No segundo questionário os alunos indicaram imagens de doenças, a morte pelas doenças e o transtorno em se conviver com o vírus como sendo argumentos capazes de impactar a opinião dos jovens sobre a necessidade de prevenir o contágio de HIV/AIDS. As respostas dos alunos nas questões 26 e 27 foi que a melhor forma de convencer os jovens é mostrando que conviver com o vírus HIV ou alguma doença sexualmente transmissível não é agradável, tudo sendo apresentado com linguagem direta e imagens impactantes. Na questão 28 afirmaram que seria melhor, nas campanhas, o uso de imagens de órgãos sexuais doentes e também de como se usam os preservativos.

Diante destas respostas, é possível considerar que os alunos participantes da pesquisa julgam que os adolescentes e jovens brasileiros precisam ser emocionados para que haja adesão ao conceito e às práticas de prevenção de HIV/AIDS. Eles avaliam que, para que as campanhas de conscientização causem emoção, como medo e preocupação, precisam ser impactantes.

Percebeu-se que os alunos permaneceram com a mesma opinião acerca das formas de conscientizar o jovem nos dois questionários. Para eles, é necessário impactar. É preciso causar medo para que os jovens se previnam, não apenas explicando, mas assustando também, portanto, “o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige”, ensina Perelman (2014, p. 26-27).

Sobre a arte de convencer, Perelman nos ensina que “o discurso educativo [...] visa não à valorização do orador, mas à criação de uma certa disposição entre os ouvintes” (2014, p. 60), portanto, torna-se imprescindível ter a adesão ou disposição do público que se quer educar e levar à uma mudança de comportamento. Os adolescentes e jovens precisam estar dispostos a ouvir, ler e estarem abertos para as novas informações que lhes serão apresentadas. Esta reflexão nos chama a atenção para as conscientizações sobre HIV/AIDS que ocorrem em diversos setores, como postos de saúde, escola, em casa com os pais. As campanhas acontecem, também nos meios de comunicação, mas os jovens parecem não estar dispostos para esta conscientização. Possivelmente porque falte uma disposição favorável, de acolhimento e confiança, entre os interlocutores.

Nas questões sobre o folder *Fique Sabendo*, no segundo questionário, os alunos afirmaram que a linguagem era direta e objetiva, características que haviam descrito como ideais para as campanhas de conscientização, com palavras que fazem parte do vocabulário dos jovens. Também afirmaram que os assuntos abordados no folder eram interessantes para eles. Afirmaram que o folder é adequado para convencer os jovens em relação à prevenção.

Para que possamos refletir sobre a argumentação usada para a conscientização dos alunos durante a aplicação dos questionários e realização das oficinas, podemos usar os ensinamentos de Perelman “O objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (2014, p. 50). Portanto, “uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar esta intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida”. Mesmo que os jovens não demonstrassem mudança de comportamento imediatamente após as oficinas, nas respostas do segundo questionário, pode-se acreditar que houve, sim, uma disposição para esta mudança. Assim, no momento em que houver a necessidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, pode-se acreditar que eles demonstrarão adesão à prevenção de HIV/AIDS, bem como estarão mais propensos a buscar e a compartilhar informações sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados gerados pelos questionários, pela experiência e observações feitas durante a realização das oficinas, obtiveram-se algumas respostas para as questões norteadoras da pesquisa. A causa do aumento no índice de soropositivos entre adolescentes e jovens, outrora cogitada como o baixo potencial persuasivo dos informativos e campanhas de conscientização, constatou-se ser, na verdade, a falta de conhecimento e interesse dos jovens em buscar informações sobre HIV/AIDS.

Percebeu-se que os alunos afirmaram saber sobre o HIV/AIDS, porém no momento em que foi perguntado algo específico deste assunto, os alunos se equivocaram e demonstraram não ter de fato o conhecimento necessário para responder as questões propostas no primeiro questionário. Contudo, os alunos responderam demonstrando maior conhecimento no segundo questionário. Como professora-pesquisadora posso supor que o trabalho com as oficinas foi eficaz para ampliar o conhecimento acerca deste assunto.

De acordo com os alunos, em ambos os questionários, as campanhas para a prevenção de HIV/AIDS deveriam ser com imagens impactantes, linguagem direta e orientações de como usar o preservativo. O corpus da pesquisa, que era formado pela coleção *Prevenção na Escola* e pelo folder *Fique Sabendo*, não possuía imagens

impactantes, porém, atendia as duas outras principais indicações dos alunos para a informação e o convencimento dos leitores: a linguagem direta e a orientação sobre como usar o preservativo. Após a realização do estudo do folder, no segundo questionário, os alunos afirmaram que o informativo *Fique Sabendo* era persuasivo. Na opinião deles o que faltava era que um trabalho mais amplo de conscientização fosse realizado pela escola e pelos meios de comunicação. Com isto, os alunos afirmaram que despertaria o interesse dos jovens sobre o assunto HIV/AIDS.

Segundo os alunos participantes desta pesquisa, a falta de informação sobre o HIV/AIDS é um dos fatores que pode ter favorecido o aumento no índice de soropositivos entre os jovens. Apesar da grande quantidade de informações sobre este assunto disponíveis, os alunos afirmam que não há interesse da parte dos jovens para buscar estas informações.

Os dados gerados através dos questionários demonstram que as oficinas propostas pelo volume 4 da coleção *Saúde e Prevenção na escola* têm informações suficientes e estratégias relevantes para informar e convencer os adolescentes e jovens sobre os meios e a necessidade de prevenção de HIV/AIDS. Percebeu-se isto pela alteração nas respostas entre o primeiro e o segundo questionário.

Com as mudanças de respostas do primeiro para o segundo questionário, pode-se afirmar que foram construídos saberes importantes e significativos acerca do modo de pensar dos jovens pesquisados sobre si mesmos, sobre o grupo de risco, sobre o contágio e a prevenção de HIV/AIDS.

Esta conclusão ressalta que a escola é um lugar adequado para a construção de saberes sobre a vida e a saúde sexual de adolescentes e jovens, bem como os professores são considerados, para esse grupo, fontes de informação confiável e relevante, promotores de diálogo e de mudanças construtivas nas percepções e opiniões dos estudantes do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN. Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641>>. Acesso em: 07 jan. 2017.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. 1ª reimpr. São Paulo: Edipro, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Ano III - nº 1 - 01ª à 26ª semanas. 2014. PDF.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Campanhas de Prevenção do Carnaval**. <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/campanhas/2012/50850/folder_hetero_30x10.pdf>; <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/campanhas/2013/52781/folder_hetero_298x100.pdf>; <<http://www.aids.gov.br/pt-br/campanha/campanha-de-prevencao-do-carnaval-2014>>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é HIV**. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/o-que-e-hiv>>. Acesso em: 31 mai. 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Saúde e prevenção nas escolas**.

Adolescentes e jovens para a educação entre pares. Prevenção das DST, HIV e AIDS. v. 4 – Brasília: 2011.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa Ação a Distância para professores. **Anais...** do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001.

MAIOR CRESCIMENTO DE CASOS DE AIDS ESTÁ ENTRE JOVENS DE 15 A 24

ANOS. Disponível em: < <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/03/maiorcrescimento-de-casos-de-aids-esta-entre-jovens-de-15-24-anos.html>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

PERELMAN, Chaim. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. 3ª ed. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio**, defendida em 28 de fevereiro de 2018 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.ª Dr.ª Rosangela Schardong – Orientadora

Doutora em Letras (Língua Espanhola e Literatura Hispano-americana)
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.ª Dr.ª Cloris Porto Torquato

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.ª Dr.ª Fernanda Rosário de Mello

Doutora em Linguística

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

SCHLEM, Alice Jocélia. **Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio**. Ponta Grossa, 2018, 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2501>.

Referência deste artigo:

SCHLEM, A. J.; SCHARDONG, R. Construindo saberes acerca do contágio e prevenção de HIV/AIDS no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 119-132



A PECADORA QUEIMADA E OS ANJOS HARMONIOSOS: O NOMADISMO NOS ESCRITOS DO EXÍLIO DE CLARICE LISPECTOR

Ana Claudia Pereira Andruchiw¹

Jhony A. Skeika²

Silvana Oliveira³

Resumo: Este trabalho possui como temática o nomadismo nos escritos do exílio de Clarice Lispector, e tem como objetivo principal a análise da construção do universo ficcional produzido pela escritora durante o período em que ela, voluntariamente, viveu no exterior. Esta pesquisa se justifica pela ocorrência de algumas distinções no funcionamento do discurso clariceano nesse período, como um silenciamento da sua estilística. Dessa forma, a partir da motivação em perscrutar esse silêncio produtivo, apresentamos como objeto principal de estudo a peça: *A Pecadora queimada e os anjos harmoniosos*; texto em que mais se evidencia esse processo de silenciamento no período de exílio. No entendimento de que esse silêncio se manifesta em um período de deslocamento experienciado pela entidade autoral, evidenciado em âmbito social e geográfico, procuraremos compreender as situações de desterritorialização a partir das concepções de Nomadismo dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ao relacionarmos o processo de silêncio ao conceito de Nomadologia, queremos evidenciar no contexto de exílio a proliferação de novas experiências e fecundidade autoral, um devir revolucionário na produção literária de Clarice Lispector.

Palavras-chave: Exílio. Nomadismo. Clarice Lispector.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ANDRUCHIW, Ana Claudia Pereira. “**A pecadora queimada e os anjos Harmoniosos**”: o nomadismo nos escritos do exílio de Clarice Lispector. Ponta Grossa, 2020, 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3214>>.

INTRODUÇÃO

A escritora Clarice Lispector, acompanhando o esposo Maury Gurgel em missões diplomáticas, viveu por dezesseis anos no exterior, entre 1944 e 1959 e, nesse voluntário exílio, a escritora produziu três romances, alguns contos e uma peça de teatro. A priori, esta pesquisa parte do entendimento de que há nesse período uma

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: anac.andruchiw@hotmail.com

2. Doutor. Coautor do artigo e coorientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jhonyskeika@hotmail.com

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: oliveira_silvana@hotmail.com

distinção do funcionamento da estilística clariceana, um aspecto silencioso que envolve os textos tecidos durante o exílio. Procuraremos, portanto, caracterizar e justificar essa distinção como a manifestação de uma *linguagem silenciosa*⁴. A partir da ocorrência desse silenciamento, esta pesquisa se orienta em explorar como se efetiva a construção do universo ficcional de Clarice Lispector no recorte de tempo entre 1946 e 1949. Dessa forma, escolhemos por objeto de estudo central o texto que consideramos ser o mais permeado de silêncio e o que mais se afasta da estilística clariceana, a peça “A pecadora queimada e os anjos harmoniosos” (2005), único trabalho do gênero dramático produzido pela escritora. Do mesmo modo, por conter elementos que apontam para a investigação da linguagem silenciosa, a exploração do romance *A cidade sitiada* (1949) será necessária, assim como alguns excertos das correspondências pessoais da escritora.

Consideramos a ocorrência dessa manifestação silenciosa em soma com a movimentação da entidade autoral, como uma enunciação desterritorializada que se escapa do próprio mecanismo de linguagem usual ao se comunicar de fora. Pelo entendimento de que se trata então, de uma voz desterritorializada, relacionamos essa enunciação por uma perspectiva nomádica, pois sobrevive no fora e se articula de modo autônomo e independente de si mesma. Por essa via, subsiste como um fluxo descodificado como um nômade errante no deserto, um devir outro da língua clariceana. Partindo disso, utilizaremos principalmente os conceitos de Nomadologia dos filósofos Deleuze e Guattari (1997) que consideram que a memória da humanidade é sempre contada a partir do sedentário, o detentor da terra; eles defendem, portanto o conceito da Nomadologia como a superação dessa condição “O que falta é uma Nomadologia, o contrário de uma história” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 33). Esta pesquisa também contará com os aportes teóricos de outros estudiosos como: Eni Orlandi, Michel Foucault e Antonin Artaud que contribuirão com abordagens sobre os aspectos do discurso e significações do silêncio.

Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa consiste em explorar como se efetiva a construção do universo ficcional de Lispector. E os objetivos específicos se concentrarão em: a) contextualizar a trajetória de Clarice Lispector nesse período por meio, principalmente, pela análise de excertos extraídos das missivas pessoais da escritora; b) investigar a singularidade enunciativa da escrita clariceana em sua breve experiência como dramaturga e c) apresentar a peça em articulação com o nomadismo, mas também com o processo enunciativo da escritora no momento da experiência do exílio. Posto isso, iniciaremos esta análise no contexto pessoal e no aspecto nomádico que permeia a entidade autoral, em seguida nos deteremos no momento da experiência de exílio em Berna e na produção da linguagem

4. A expressão *linguagem silenciosa* se consolida nesta pesquisa decorrente dos estudos de Nina (2003), que considera as *narrativas do silêncio* como resultado das relações entre os escritos de exílio de Clarice Lispector.

silenciosa. Após isso, concluiremos com a análise da peça relacionando-a com alguns conceitos da Deleuze e Guattari.

TRAJETÓRIA DE CLARICE LISPECTOR

A história pessoal de Clarice Lispector é marcada por uma intensa relação de deslocamentos com o território, sempre em movimentações e trânsito. Segundo a biógrafa Teresa Montero (1995) sua trajetória é permeada por inúmeras situações de fuga e asilo dentro do solo russo até a chegada ao Brasil quando ela tinha menos de um ano de idade. Desse modo, desde o seu nascimento até sua morte, devido a diversos fatores, como a guerra, perseguição aos judeus, busca por melhores condições de vida, casamento e a aderência à vida diplomática do marido, Clarice foi exposta a inúmeras mudanças e deslocamentos; a rota migratória de Clarice possui um extenso trânsito de um solo a outro (MONTERO,1995).

Para Deleuze e Guattari (1997, p. 92), “os elementos do nomadismo se misturam de fato com elementos de migração, de itinerância e de transumância, que não perturbam a pureza do conceito”. Para eles, embora, migrantes e nômades, em algumas instâncias mesclm-se, seus contextos são distintos, de certa forma, o ideal do migrante é o assentamento, pois ele busca o sedentarismo e deseja o domínio da terra como propriedade, ao passo que para o nômade “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 03). O histórico da escritora, por esse prisma, em relação com a terra indica um sujeito sempre em deslocamento, em um movimento sempre de saída. De certa forma, mesmo que buscasse um solo fixo, por vários anos e por vários motivos, permaneceu em contínua situação de trânsito. Ao menos geograficamente, é possível afirmar que a pessoa de Clarice Lispector, mesmo que idealizasse o assentamento, é de natureza nômade.

Apesar de compreendermos a dificuldade de separar vida e obra, no que tange à carreira literária da escritora, reiteramos que ao nos determos em alguns pontos biográficos da escritora, visamos a contextualização e compreensão do momento de criação da peça. Assim, ainda na perspectiva geohistórica, destacamos que a escritora, antes de mudar-se para o exterior, consolidou-se como uma das grandes promessas de autoria no cenário literário nacional com seu primeiro livro *Perto do Coração Selvagem* (1943). Assim, seu sucesso de estreia e a expectativa para os próximos trabalhos seriam as bagagens que Clarice levaria para o exterior. Seguindo ao romance inaugural, os escritos no exílio foram *O Lustre* (1946) iniciado no Brasil e concluído em Nápoles (Itália), *A Cidade Sitiada* (1949) escrito inteiramente em Berna (Suíça) e a *Maçã no Escuro* (1961), já em Washington (Estados Unidos). Ao contrário do sucesso inaugural, suas publicações subsequentes foram tomadas por certa rejeição e silêncio da crítica. Após o lançamento de *O Lustre*, a escritora teve

dificuldades de encontrar uma editora para *A Cidade Sitiada*; segundo Benjamin Moser, “o livro foi um fracasso, saiu apenas um punhado de resenhas, e não eram positivas” (MOSEER, 2009, p. 190). Neste ponto, acompanharemos brevemente o processo de autoria do livro *A Cidade Sitiada*, por julgarmos ser um momento ápice da condição exílica e o auge do silêncio na produção de Clarice.

Esse período é permeado por repetidos lamentos de inadaptação diante do sentimento de desterro evidenciados em parte de suas correspondências pessoais, apontando que Berna foi para a escritora o ponto culminante do sofrimento; Clarice expunha queixas das dificuldades em se manter equilibrada. Sobretudo, o conteúdo das cartas revela o sentimento de debilidade e apatia para escrever o romance:

Foi o trabalho que mais me fez sofrer [...]. Esse livro foi mil vezes copiado [...] Enfim, querida, o livro não presta. Não evolui nada, não atingi nada. [...] Que Deus me perdoe. Três anos - para chegar a isso. Virei e revirei tanto o livro que já não entendo o seu sentido. Dá vontade de gritar de tanta impotência. Em todo esse período de 3 anos, desempenhou grande papel minha desadaptação. [...] Não sei o que fazer com o livro, Tania. E estou lhe pedindo conselho. Não adianta me dizer que devo deixá-lo de lado e revê-lo mais tarde: ele está podre nas minhas mãos, e cada vez mais me afastarei dele. Embora esteja tão ligada a ele, que sou incapaz de começar outra coisa⁵. (LISPECTOR, 2007, p. 87).

Dos três livros escritos no exterior, *A cidade Sitiada* é o romance que mais representa o silêncio nas obras do exílio, evidenciando uma ruptura com a estilística usual de Clarice: “A Cidade Sitiada é um dos mais estranhos romances de Clarice Lispector” (SÁ, 1999, p. 33). A ausência de um ‘padrão clariceano’ sinaliza que há a evidência de um silêncio envolvendo a narrativa: “A cidade sitiada é um exercício constante da prática da leitura do silêncio: o fracasso da comunicação” (NINA, 2003, p. 91). Nesse livro, os diálogos são limitados, a ausência de monólogos e de fluxos interiores é presente, assim como a nulidade epifânica, o (des)protagonismo dos personagens – tudo na narrativa volta os olhos para a presença do ausente, do vazio.

Essa linguagem silenciosa não se esgota na produção do romance em questão, por apresentar o mesmo processo de silenciamento, esse romance é o que mais se alinha com a peça. No mesmo período e contexto, o nascimento da única produção teatral de Clarice surge como um trabalho experimental numa espécie de paradoxo produtivo, pois, ao mesmo tempo que a escritora lamenta a baixa produtividade na elaboração do romance, confessa o prazer em produzir uma peça. Em carta ao amigo escritor Fernando Sabino, podemos observar esse paradoxo:

Meu livro está parado há meses. [...] Espero em Deus acordar deste mau sonho que está se prolongando mais do que posso às vezes suportar. [...] Enquanto isso, estou me divertindo tanto quanto você não pode imaginar:

5. Excerto extraído da correspondência de Clarice às irmãs, Elisa e Tania Kaufmann, assim que escritora se mudou para Berna em abril de 1946.

comecei a fazer uma “cena” (não sei dar o nome verdadeiro ou técnico); uma cena antiga, tipo tragédia idade média com coro, sacerdote, povo, esposo, amante... Em verdade vos digo, é uma coisa horrível. Mas tive tanta vontade de fazer que fiz contra mim. Não está pronto e está tão ruim que até fico encabulada. Mas você não imagina o prazer. [...] O verdadeiro título dessa grande tragédia em um ato seria para mim “divertimento”, no sentido mais velhinho dessa palavra.⁶ (LISPECTOR, 2001, p. 63).

Ao confessar que escreve a peça por diversão, ela assume um desejo criativo que impera sobre sua primeira produção teatral. O nascimento da peça, presumivelmente, surge como uma natureza transgressora num esforço de se aventurar livre no campo da dramaturgia. Consideramos esse desejo imperativo de criação como uma desordem que surge espontaneamente em meio à severidade da sua obstinada produção como romancista; como uma potência que surge em meio as ameaças da problemática que envolve certas condições de exílio. Como vimos, o processo de escrita se estabelece dentro de um contexto de adversidades, dos dissabores da vivência no estrangeiro atrelado às condições das exigências sociais. Em alguns trechos de suas missivas percebemos a escritora atravessada por conflitos inerentes à condição exílica e rivalizando com essas questões pelo processo de experimentação autoral. Cabe ressaltar que ao acompanhar o marido nas missões diplomáticas, ela assume, indiretamente, o “cargo” de esposa de diplomata, que, conseqüentemente, abarca a representação do governo brasileiro. As rotinas formais dentro das rígidas convenções sociais e compromissos diplomáticos, em dada altura, exprimem na artista certa renúncia de si: “Todo esse mês de viagem nada tenho feito, nem lido, nem nada. Sou inteiramente Clarice Gurgel Valente”⁷(LISPECTOR, 2002, p. 50). Em certas circunstâncias, a escritora atrela as dificuldades de composição do romance ao isolamento e ao contexto da vida diplomática:

A pessoa, individualmente, perde tanto de sua importância, vivendo assim, fora, em ócio. A vida começa a parar por dentro, e não se tem mais força de trabalhar ou ler. Só chaleira fervendo é que levanta a tampa. [...] Berna é um túmulo, mesmo para os suíços. [...] O pior é que estou ficando tão embotada: às vezes nem entendo o que leio. Acho que a culpa é da excessiva solidão, e dessa longa tarde de domingo que dura anos⁸. (LISPECTOR, 2007, p. 104).

Fora esse espécie embotamento na escrita do romance, a criação da peça em que a protagonista não emite uma palavra, antagonicamente, parece quebrar como com um grito o solene ambiente bernense e a cansativa rotina de romancista; a peça, de certa forma, assume-se como uma via de resistência, uma linha de fuga no

6. Berna, 13 de outubro de 1946.

7. Trecho de carta destinada às irmãs, Elisa e Tânia Kaufmann, durante uma viagem à Argélia a caminho de Nápoles.

8. Carta às irmãs, Berna, 26 de janeiro de 1949.

momento de experiência de exílio. O experimento da escritora, ao se organizar a partir de uma dinâmica de linguagem voltada predominantemente para o silêncio corresponde a um aspecto de atividade nômade em Clarice; a paralisia do “túmulo” em Berna, de certa forma, indica um movimento nômade que mesmo parado age em velocidade. Deleuze e Guattari distinguem movimento de velocidade:

Certamente, o nômade se move, mas sentado, ele sempre só está sentado quando se move (o beduíno a galope, de joelhos sobre a sela, sentado sobre a planta de seus pés virados, ‘proeza de equilíbrio’). O nômade sabe esperar, e tem uma paciência infinita. Imobilidade e velocidade, catatonia e precipitação, ‘processo estacionado’, a pausa como processo. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

Ao relacionarmos a aparente experiência de imobilidade laboral da escritora com um movimento nômade, inferimos que a peça, ao nascer nesse contexto se configura como uma criação que nasce de uma movimentação nômade, como um fluxo descodificado, autônomo e inventivo, uma linha de fuga. Por essas características de criação, consideramos o único ato clariceano como produto de uma organização nômade, uma potência de resistência que se mobiliza como uma máquina de guerra literária. O dispositivo de máquina de guerra, como consideram Deleuze e Guattari (1997) é uma criação da ciência nômade que não possui a guerra por objeto, “mas passa a tê-la, necessariamente, quando se deixa apropriar pelo aparelho de Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15). A máquina de guerra só se articula como potência apenas quando o nômade é capturado pelo aparelhamento estatal, isto é, na medida em que é ameaçado pelos controles, modulações e hierarquizações o nômade mobiliza mecanismos de guerrilha e se coloca em choque contra o sistema sedentário e seus mecanismos de territorialização.

Afim de escapar aos domínios do Estado e reafirmar sua exterioridade, o modo de existência nômade não permite ser sedentarizado e quando capturado engendra meios que garantam novas possibilidades de vida, nisso concentra-se sua resistência. Ao contrário do que se pensa, a máquina de guerra não se deflagra com armas bélicas e derramamento de sangue, nem se contrapõe em confronto aberto, mas, movimenta-se sorrateiramente dentro dos limites sociais, e ali, no interior do sistema de domínio se articula silenciosamente com criatividade e potência, fugindo e fazendo fugir a forma-estado: “Na palavra de ordem, a vida deve responder à resposta da morte, não fugindo, mas fazendo com que a fuga aja e crie” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 49). E, como um devir minoritário, ao mesmo tempo que escapa, coloca em risco toda a estrutura estatal: “fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET 1998, p. 49). Assim funciona o sistema nômade, quando tolhido se engendra como máquina de guerra dentro do

Estado, danificando as estruturas ao redor, como um vírus dentro do hospedeiro ameaçando todo o organismo social.

Ao entendermos o trajeto pessoal da escritora permeado por uma essência nômade, especialmente com relação à tessitura da literatura de exílio em Berna, inferimos que o processo de autoria nesse período é imbricado numa dimensão entre as fronteiras da terra natal e o estrangeiro, em um caminho de entremeio, portanto. Relacionamos esse caminho como um trajeto nômade, pois não se fixa em lugar estabelecido, se movimenta em espaços localizáveis, mas não delimitados, entre fronteiras, nos entremeios: “A vida do nômade é intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42). Nesse trajeto, consideramos as adversidades do exílio e exigências sociais da época como possíveis formas de limitações, estriamentos ligados ao aparelhamento estatal que ameaçam o processo criativo daquele momento. Ao percebermos, por meio das missivas, a escritora rivalizando com as dificuldades desse período, inferimos que o nascimento da peça se configura como um produto dessa resistência, uma invenção da ciência nômade que se articula como máquina de guerra quando capturada pelo aparelhamento estatal. Dessa forma, justificamos essa exploração como meio de compreender como se coloca em funcionamento a máquina de guerra literária que emana da produção do único ato dramático clariceano.

“A PECADORA QUEIMADA E OS ANJOS HARMONIOSOS”

A tragédia de Clarice contém treze personagens: Anjos Invisíveis, Anjos Nascendo, Anjos Nascidos, Sacerdote, Esposo, Amante, Primeiro e Segundo Guarda, Povo, Mulher do Povo, Mulheres do Povo, Criança com sono e a protagonista, a Pecadora. Seu enredo gira em torno do julgamento e condenação de uma mulher à fogueira – a sentenciada é acusada de adultério – no caso, devido a uma dupla traição, pois o amante ignorava que a mulher fosse casada. O julgamento é convocado pelo Esposo que de forma pública expõe a conduta da mulher e clama por justiça; como num ritual religioso, presidido por um sacerdote, sob o olhar e consentimento da comunidade, a pecadora é queimada como forma de purificação do pecado. As ações do drama são delimitadas dentro do espaço de um palco e, de acordo com Aristóteles (2015, p. 213), são efetivadas “não por narrativa, mas mediante atores”. Dessa forma, como não há um narrador, os diálogos, gestos e ações das personagens são o sustentáculo da peça. Entretanto, na tragédia de Clarice, todos os personagens possuem a fala, apenas a personagem principal se mantém em silêncio durante todo o ato – o que se sabe dela é por meio da fala dos outros personagens. Fora o absoluto silêncio, a única expressão da protagonista é um sorriso que esboça ante as chamadas.

Na tragédia, ao representar a metáfora de uma sociedade, erigem pronunciadamente e de maneira radical as questões de gênero e poder atravessadas pela tensão da linguagem; de um lado, há o eloquente discurso do tribunal social, de outro, há a elocução do silêncio. A execução pública de uma mulher em silêncio, com vistas a restabelecer a harmonia, como um desejo em comum de todos, infere uma leitura transpassada por agudas implicações sociopolíticas. Por essa via, a expressão do desejo padronizado implica que se pense a dimensão política dessa sociedade a partir da máquina territorial primitiva de Deleuze e Guattari (2004). Para eles, qualquer formação social, seja primitiva, despótica ou capitalista, sobrevive por meio do processo de separar a intensidade do desejo, ou seja, ao invés do desejo produzir intensidades, ele estará enquadrado e padronizado a serviço da reprodução social.

Alegoricamente, ao representar uma prévia da máquina territorial primitiva, a peça ilustra como se articula todo o processo de agenciamento do desejo. A execução pública da mulher depende da cumplicidade de toda a sociedade, que em seus discursos reproduzem os códigos de expressão do sistema dominante, que por sua vez, correspondem a um desejo coletivo por repressão para o bem de todos. Fora a protagonista, todos os personagens reproduzem hierarquicamente sua posição de poder na engrenagem do sistema agenciado. Esse agenciamento, para essa leitura, é configurado pelo discurso dos personagens detentores da fala; é a partir das representações de poder por eles internalizadas que identificamos traços de personalidade da protagonista; por eles sua intimidade é exposta, julgada e condenada. Como um exemplo a não ser seguido, o ato de crueldade no corpo da mulher aos olhos da sociedade se estabelece como um rito: “Marcar os corpos, que são da terra. A essência do socius [...] atribui a si próprio as forças produtivas e distribui os agentes de produção, consiste em tatuar, excisar, incisar, cortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar.” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 148). A exposição pública da marcação do corpo pelo fogo, garante outra marcação, produz no imaginário do coletivo social uma memória a ser perpetuada, que assegura a codificação dos corpos como pertença ao *socius*.

No ritual, a participação dos Anjos Invisíveis, Nascendo e Nascidos ratifica a vontade divina para o bem comum, assim, como o desejo coletivo é maquinado, a representação celeste na peça parece estar vinculada ao desejo comum daquela sociedade, assim, deturpada, indica se prestar ao serviço dos homens. Enquanto invisíveis, anunciam sua missão na terra: “A harmonia, a terrível harmonia, é o nosso único destino prévio” (LISPECTOR, 2005, p. 119). A paradoxal sentença “terrível harmonia” indica que trarão a paz através do terror, pois pactuados na execução para nascerem, invertem o papel de protetores do gênero humano, e nisso, configuram-se como demônios: “Basta-nos a convicção de que aquilo a ser feito será feito: queda de anjo é direção” (LISPECTOR, 2005, p. 119) – alusão

à queda do Anjo de Luz – Lúcifer. Sua queda na terra, confere o efeito de uma maldição: “estremecei, estremecei, uma praga de anjos já escurece o horizonte” (LISPECTOR, 2005, p. 125).

Do mesmo modo, agenciado, o Sacerdote é responsável por garantir a vigilância da moral e da ordem naquela sociedade; cabe a ele reprimir os desejos, conforme vemos: “É aquela a quem nos dias santos dei inutilmente palavras de Virtude que poderiam sua nudez cobrir com mil mantos [...] esta simples mulher por tão pouco se perdeu, e perdeu sua natureza” (LISPECTOR, 2005, p. 119-122). Especialmente para a natureza da mulher, esse controle garante a manutenção da estrutura social, pois a infidelidade do corpo feminino pode comprometer o legado patriarcal e a engrenagem do sistema. Como um político, na tarefa de punir a transgressão sexual, ele promove o preceito do pecado à crime. Ao atear o fogo no corpo da mulher, o religioso efetiva seu comprometimento público com a vigilância da carne, lembrando às mulheres da posição política de seus corpos ali, procriar e servir sua criação.

O esposo, também como componente do agenciamento de poder, nesta leitura, simboliza o cabeça da instituição familiar, e seu discurso denota seu poder sobre o corpo da mulher, legitimando sua herança patriarcal: “Ei-la, a que será queimada pela minha cólera. Quem falou através de mim que me deu tal fatal poder?” (LISPECTOR, 2005, p. 120). Ao convocar o povo, expõe a eles o infortúnio oriundo do adultério: “Diante de vós – estrangeiros à minha felicidade anterior e a minha desdita de agora”. A visualização da dor e desespero do esposo, na medida que causa comoção, reforça a produção de memória, pois o adultério feminino representa a desconstrução de elementos simbólicos do matrimônio. Consolida no imaginário daquela sociedade a perturbação e repúdio pela ação da mulher, sua traição simboliza a depravação da benção familiar, a insegurança e desamparo do destino do homem no mundo, conforme ele afirma: “pois para um viajante humilde e fatigado a paz está na sua mulher” (LISPECTOR, 2005, p. 122). O *locus* da paz do Esposo consumido pelo fogo, a mulher em chamas, simboliza a casa em chamas e tudo o que nela contém, a religiosidade, a maternidade, a harmonia na sociedade. Nesse contexto, consentido por todos, o “femicídio” justifica e ratifica o recalçamento do processo desejante, e se estabelece normatizado como um direito coletivo: “[...] não será minha vitória: esta pertence agora ao povo, ao sacerdote, aos guardas” (LISPECTOR, 2005, p. 123).

O Povo, a Mulher e Mulheres do Povo e a Criança com sono, nessa representação da sociedade, estão localizados na base do sistema, pois são os “camponeses na base como peças trabalhadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 201). Suas subjetividades, nesse sentido, atadas ao desejo comum, solicitam a repressão e fiscalizam os modos de existência que resistem ao sistema. Colonizados, tornam-

se agentes da reprodução social opressora, a ponto de denunciar os fluxos descodificados que escapem aos maquinismos de poder.

Na tragédia de *Lispector*, o discurso do desejo pela própria repressão, previamente agenciado, evidencia o desejo pela barbárie: “Há dias temos fome e aqui estamos a buscar alimento. [...] Ei-la, ei-la e ei-la. [...] Pois então escondia do esposo o seu amante, e do amante escondia o esposo? Eis o pecado do pecado.” (LISPECTOR, 2005, p. 123). Essa fome sugere a alienação e a normatização do desejo maquinado com o sistema de morte. Como que por extinto de sobrevivência, a fome pela morte da pecadora, como extirpação do mal, justifica e autoriza o desejo quase irracional pelo mal. Supostamente, as pessoas daquela sociedade não são pessoas de má índole, são cristãos, pais e mães de famílias que vivem o cotidiano ordinariamente e que, naquele momento, parecem desvincular-se do humano e, sem culpa, não só presenciam, como desejam a monstruosa execução de outro ser humano. Afoitos em apreciar o assassinato da mulher, demonstram na bizarra conduta, a expressão do mal despida do caráter civilizatório: “a terrível harmonia”. Tal comportamento é perpetuado para que os herdeiros da terra mantenham a cumplicidade com o sistema social. Desse modo, as crianças não eram poupadas da participação do pacto do olho coletivo: “Criança com sono: Ei-la. [...] Ela está sorrindo. [...] Mãe, que foi que aconteceu? Mulheres do povo: Meus filhos, foi assim: etc. etc. e etc.” (LISPECTOR, 2005, p. 126).

A fala da Mulher do povo ressoa a estranha relação da mulher aliada ao sistema patriarcal: “Ei-la, a que errou, a que para pecar de dois homens e de um sacerdote e de um povo precisou” (LISPECTOR, 2005, p. 120). Ao denunciar uma outra mulher como desestabilizadora da moral, salienta a desordem que a transgressora causou aos homens, e expõe a política agenciada de controle da vida sexual das mulheres, utilizando-se das mesmas para reprimir umas às outras. O aceite à servidão voluntária denota o determinante papel da mulher naquela sociedade, na reprodução do sistema aos filhos, num modo a alimentar o patriarcado.

Os Guardas, representantes do poder estatal, aludem o asseguramento da harmonia conquistada por meio da repressão; possuem já o desejo direcionado para matar ou morrer gloriosamente, mas na execução da mulher só participam quase como expectadores, para garantir que o evento ocorra com suposta paz: “Feitos para gloriosamente morrer, eis que envergonhadamente vivemos”. (LISPECTOR, 2005, p. 120). Apesar de transparecerem certa inutilidade do poder bélico e de repressão, ao assegurarem a execução para o Sacerdote, simbolizam o perigoso vínculo das relações entre o sistema estatal e o eclesial como uma potente ferramenta de domínio.

O amante aporta a noção do homem que, em se tratando do ato ilícito, especialmente os de cunho sexual, encontra-se sempre protegido pela sociedade, pois a culpa não recai sobre ele, mas sobre a mulher. Representa uma versão

adâmica e ancestral culpa da mulher e outras passagens bíblicas em situações de adultério em que só a mulher é apedrejada. O Amante, nesse sentido, posiciona-se como um homem atraído pela devassidão de uma mulher e, seduzido e traído, representa o adúltero que nunca é punido: “Ironia que não me faz rir: chamar de amante aquele que de amor ardeu, chamar de amante aquele que o perdeu. Não o amante, mas o amante traído” (LISPECTOR, 2005, p. 121). Enquanto sua amante queima, ele puxa para si a atenção do ritual como a dissimular sua culpa de adultério e vitimiza-se por ter sido usado, articulando uma espécie de denúncia por se sentir lesado: “Sorris porque me usaste para ainda viva seres pelo fogo ardida” (LISPECTOR, 2005, p. 123). Todavia, parte do amante alguns questionamentos sobre a Pecadora: “Ah, desdita, pois se também junto a mim ela sonhava. O que então mais desejava? Quem é esta estrangeira?” (LISPECTOR, 2005, p. 121). A estrangeira aqui se configura como a forasteira, desterritorializada, a que não reconhece os códigos do sistema social; mesmo vivendo naquela sociedade, a protagonista representa um fluxo descodificado. Em outra situação o homem traído pela ‘forasteira’ revela o sentimento de ter sido invadido, ‘desertificado’: “Pensei que vivera, mas era ela quem me vivia. Fui vivido” (LISPECTOR, 2005, p. 124). A pecadora o vivera: alisou os espaços sedentarizados, não permitiu que ele a envolvesse dentro da sua totalidade, ao contrário, ela o metabolizou; nomadizou os estriamentos vivendo em modo intenso e não recalcado o processo do desejo.

Nominada como Pecadora, a protagonista, para esta análise, representa um corpo não adestrado, cuja intensidade, como um fluxo descodificado se perdeu sem limites na efetivação do adultério. Ao se entregar sexualmente a dois homens, além de denotar que não era possuída, territorializada, ela rompe com as normas que regem aquele sistema, simbolicamente, ela perverte a figura fiel e casta do modelo de esposa, nisso, coloca em risco toda a edificação de um lar e tudo o que ele representa. Historicamente, nas condenações e nos rituais de suplício, era esperado do condenado um discurso de arrependimento, ou ao menos, nos momentos de agonia, murmúrios piedosos ou blasfemos:

O rito da execução previa que o próprio condenado proclamasse sua culpa reconhecendo-a publicamente de viva voz [...] No momento da execução parece que lhe deixavam além disso tomar a palavra, não para clamar sua inocência, mas para atestar seu crime e a justiça de sua condenação. [...] Daí essa extraordinária curiosidade que leva os espectadores a se comprimirem em torno do cadafalso e do sofrimento que este exhibe; leem-se aí o crime e a inocência, o passado e o futuro, este mundo e o eterno. Momento de verdade que todos os espectadores interrogam: cada palavra, cada grito, a duração da agonia, o corpo que resiste, a vida que não quer ser arrancada, tudo isso vale por um sinal. (FOUCAULT, 2004, p. 39- 40).

Isso serviria como efeito moralizante no imaginário social, pois por meio do discurso final se saberia o destino eterno do pecador. No caso da peça, há um

conflito de interesses para que ela faça seu último discurso, era incentivado pelo povo, e reprimido pelos demais: “Que fale a que vai morrer.” [...] ANJOS INVISÍVEIS: Que não fale... que não fale... já mal precisamos dela. [...] SACERDOTE: Tomai-lhe a morte como palavra. (LISPECTOR, 2005, p. 124).

Ao tomar a morte como sua palavra, a ausência de sua voz se torna a presença persistente em todos os diálogos, a Pecadora, portanto, viabiliza que seu silêncio torne a relevância discursiva na peça, o gerador de múltiplos sentidos: “o lugar que permite a linguagem significar” (ORLANDI, 1995, p. 68). Como uma potência, seu silêncio engendra múltiplas significações, e, para esta leitura, se concebe num sentido de resistência que se efetiva em um mecanismo da linguagem, ao passo que a Pecadora não está impedida de falar, mas se recusava a falar o que eles esperavam. Ao mesmo tempo que quebra as expectativas de contribuição final daquele sistema penal, frustra o desejo de repressão da sociedade, se efetiva como uma linha de fuga.

Aliado a isso, enigmático sorriso como única expressão da protagonista, se abre como uma singular manifestação antes da execução; incoerente com o contexto de execução, ele conduz para uma zona proliferadora de múltiplos sentidos. Discrepante, o riso da morte expressa uma linguagem que nos escapa e provoca domínios inexplorados do pensamento, suscita inquietação: “A que sorri esta mulher? (LISPECTOR, 2005, p. 123). Ao fugir do compreensível, ele “Rompe enfim a sujeição intelectual à linguagem, dando o sentido de uma intelectualidade nova e mais profunda” (ARTAUD, 2006, p. 44). Assim, ao se lançar no ponto da abstração das ideias, o sorriso se expande em potencialidades em devir, respondendo à morte de modo ativo e criador; se constituiu como uma linguagem desterritorializada, com a potência de desestabilizar o poder sobre a morte. Integrado na linguagem de silêncio o sorriso também sabota o agenciamento de poder, na medida que gera questionamentos, abre possibilidades de desestabilizar o discernimento do senso comum, e, nisso, coloca em xeque a unicidade do processo de subjetivação do socius. Como uma silenciosa guerrilha, o sorriso da mulher transgride o sistema penal da própria morte, pois ela recebe a punição sorrindo, como uma espécie de santificação: “Como te reconhecer, se sorris toda santificada?” (LISPECTOR, 2005, p. 124).

Ao deslocar os sentidos, de arrependimento para prazer, o sorriso pode desautomatizar o imaginário popular e, com isso, criar uma falha na engrenagem daquele sistema social, pois pode instigar a indisciplina ao processo de recalçamento dos desejos, interferindo na perpetuação do processo de memória. Nessa perspectiva, a linguagem silenciosa da Pecadora se aciona como uma máquina de guerra que ao ser capturada, se instaura como um efeito colateral dentro do sistema.

Visionária e atemporal, escrita há mais de setenta anos, a peça emerge questões contemporâneas, não apenas porque retoma elementos que envolvem

os discursos de poder, o silenciamento feminino e a crítica ao dogmatismo religioso, mas, sobretudo, porque traz à tona a vida humana, os conflitos da realidade: a terrível harmonia. Mesmo que brutal, essa busca parece ser o elemento matriz que confere sentido à existência naquela sociedade, pois em nome da harmonia eles matam.

Neste ponto, com relação a apreciação do público, inferimos que a leitura ou visualização da peça, na medida em que expõe a verdades da existência, pode suscitar que o espectador se aproprie de uma experiência de desconforto dos sentidos. A exposição da representação de uma versão da sociedade em que as pessoas tidas como subversivas são executadas em público, de algum modo, pode dar ênfase a leitura de outro aspecto da violência no ato: a cumplicidade e frieza dos indivíduos durante a execução e visualização passiva de uma mulher em chamas.

A apropriação desse choque na cena, proporcionado pela face bestial do humanidade confere uma espécie de violência à inércia dos sentidos, nesse aspecto é possível aproximar o teatro de Clarice à noção de crueldade pensado por Antonin Artaud: “a ação do teatro, como a da peste, é benfazeja pois, levando os homens a se verem como são, faz cair a máscara, põe a descoberto a mentira, a tibieza, a baixeza, o engodo; sacode a inércia asfixiante” (ARTAUD, 2006, p. 14). Mesmo que apenas tangencie uma das concepções do teatro artaudiano, a contemporânea temática que envolve a “terrível harmonia” na peça de Clarice, ao passo que pode abalar as certezas da vida, suscita certa crueldade nos sentimentos, uma violência ao aspecto automático do pensamento cristalizado, como uma espécie de desterritorialização das emoções. Assim, a partir desse efeito nomádico que pode surtir nos sentidos, para esta análise, a peça se mobiliza como uma máquina de guerra teatral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos de resistência na peça se articulam com vistas a evidenciar a tragédia clariceana como máquina de guerra literária. Esse mecanismo engendrado pela ciência nômade, como vimos, envolve todas as dimensões da peça, desde sua elaboração até sua estrutura interna. Na elaboração, acompanhamos a escritora e o desenvolvimento de sua criação ficcional na experiência de desterro relacionada com a enunciação literária, que se manifesta pela linguagem silenciosa. Ao perscrutar a exigência do ato criador dispendido na produção bernense de Clarice Lispector, buscou-se encontrar um sinal de potência desatrelado da sua própria sintaxe criadora; e nesse ponto, na manifestação de uma linguagem silenciosa, percebemos a entidade enunciativa em obediência vital ao ato criador da linguagem.

Nos orientando pela perspectiva nomádica, como vimos, no risco de tolhimento de suas potencialidades o escritor se mobiliza como um cientista-nômade, que, na eminência de estriamento engenha métodos de guerrilha afim de exercer a função fabuladora, sua máquina de guerra literária que estilhaça os estriamentos ao seu redor, desterritorializando a forma-estado e colocando em ameaça toda a força de um Estado. Por esse prisma, consideramos que o único ato clariceano se articula de modo silencioso, emanando de si uma pungente crítica ao agenciamento de poder presente no discurso das diversas esferas da estrutura de uma sociedade; inferimos, portanto, que a peça não se presta ao serviço ao aparelhamento estatal, ela o denuncia.

Ao adentrarmos no estudo central desta pesquisa, a peça “A pecadora queimada e os anjos harmoniosos” apresentamos o contexto de sociedade primitiva a partir dos rituais de crueldade como aderência e punição aos corpos não dóceis. A análise da peça dedicou-se a perscrutar o discurso das personagens e suas posições na sociedade, como um sistema de poder agenciado, hierarquizado com o domínio sobre a vida e a morte da protagonista. Sobre o estudo da Pecadora, personagem principal, a análise orientou-se pelo seu silêncio e sorriso como manifestações de resistência. Para este trabalho, a protagonista evidencia-se como uma potência nômade que não se permite ser codificada, e, mesmo capturada pelo sistema, manifesta-se respondendo à morte com uma fuga criativa a ameaçando àquele sistema penal e desestabilizando os mecanismos de poder.

A perspectiva trabalhada aqui, de modo não estanque, não visa reduzir a peça apenas a uma dimensão sociopolítica da literatura de exílio, pois entendemos que a leitura desse período pode se abrir para análises de diversos escopos. De todo modo, ao relacionarmos o silêncio que permeia o espaço ficcional do exílio com o conceito de Nomadologia, buscamos tentar ouvir, não o lado da história da voz colonizada, mas a voz desterritorializada do nômade em seu espaço de fala.

REFERÊNCIAS

- ANTONIN, Artaud. **O Teatro e seu Duplo**. SP: Martins Editora, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Paulo Pinheiro. São Paulo: Ed. 34, 2015.
- DELEUZE; Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- _____. **O Anti-Édipo**. Capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Assírio & Alvim. Lisboa, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: **Ditos e escritos**. v.3. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice – Uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Correspondências**. Organização Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. **Minhas Queridas**. Organização de Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MONTERO, Teresa Cristina. **Eu sou uma pergunta**: uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOSER, Benjamin. **Clarice**: uma biografia. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NINA, Claudia. **A palavra usurpada**: exílio e nomadismo na obra de Clarice Lispector. Coleção Memória das Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1995.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada *A pecadora queimada e os anjos Harmoniosos*: o nomadismo nos escritos do exílio de Clarice Lispector, defendida em 27 de agosto de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira – Orientadora
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Jhony Adelio Skeika – Co-orientador
Doutor em Estudos Literários
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco
Doutora em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Felipe Simão Pontes
Doutor em Sociologia Política
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. André Luís Gomes
Doutor em Literatura Brasileira
Universidade de São Paulo – USP

ANDRUCHIW, Ana Claudia Pereira. “*A pecadora queimada e os anjos Harmoniosos*”: o nomadismo nos escritos do exílio de Clarice Lispector. Ponta Grossa, 2020, 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3214>.

Referência deste artigo:

ANDRUCHIW, A. C. P.; SKEIKA, J. A.; OLIVEIRA, S. *A pecadora queimada e os anjos Harmoniosos: o nomadismo nos escritos do exílio de Clarice Lispector*. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 133-148.



A AUTORREFLEXÃO EM *O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS*

Bárbara Marçal Celestino¹
Rosana Apolonia Harmuch²

Resumo: Este trabalho tem como finalidade apresentar parte da dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujo título é: *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago. O objetivo da pesquisa foi analisar o romance citado a partir do viés autorreflexivo. Tal conceito, estudado pelo teórico Jonathan Culler, foi empregado na dissertação por entender que o romance de Saramago é produtor de um discurso que a todo momento narra, junto ao enredo da história, a feitura da arte literária. Ainda durante a pesquisa, foi possível perceber que o que o escritor português fez não foi algo novo, mas que se tornou comum com a ascensão do romance que data aproximadamente do fim do século XVIII e início do XIX. É desse período também o uso frequente da ironia romântica, conceito este que embasa a autorreflexão. Dada a relevância do assunto e a aproximação, no que tange ao modo de escrita desenvolvido pelos românticos com o romance em questão, este trabalho se voltará aos diálogos teóricos e literários em diferentes momentos durante esta análise.

Palavras-chave: Autorreflexão; José Saramago; Literatura Portuguesa; Romantismo; Fernando Pessoa.HeterH

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CELESTINO, Bárbara Marçal. *O ano da morte de Ricardo Reis, um espetáculo autorreflexivo*. Ponta Grossa, 2016, 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/418>>.

INTRODUÇÃO

Quando escrevi minha dissertação, dei a ela o título: “*O ano da morte de Ricardo Reis, um espetáculo autorreflexivo*”, eu gostaria de esclarecer que a palavra espetáculo no título citado, aparece por carregar um valor singular dentro do romance. São dois os motivos que me fizeram pensar nela e que justificam o que eu procurei estudar. O primeiro é porque aparece em umas das epígrafes do romance e retoma um verso de uma das odes de Ricardo Reis, “Sábio é o que se contenta com o espetáculo do mundo”, além disso, ela é usada também

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: babimarc@yaho.com.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rosanaharmuch@hotmail.com

para sintetizar a postura de Reis diante do mundo, como aquele que contempla a vida. O segundo motivo é que ao ler *O ano da morte de Ricardo Reis*, somos convidados a assistir a um espetáculo literário que se encena na medida em que escolhe narrar a narração dos fatos, ou seja, ele se faz uma peça de espetáculo encenado em um palco, e nós leitores somos seus espectadores, assistimos ao espetáculo que se exhibe por trás das cortinas. Assim, segundo entendo, explicita-se um processo que considerarei como autorreflexivo.

Diante dessa explicação, encontrei também meu objetivo principal neste trabalho: analisar o romance saramaguiano pelo viés autorreflexivo. Para isso, considerarei que seria oportuno pensar nos diálogos que o romance proporciona com a literatura de seu país, assim como olhar para a teoria eleita, a partir de um diálogo teórico. Nesse sentido, voltei no tempo português para ver Luís de Camões, Fernando Pessoa, seu heterônimo Ricardo Reis, protagonista da obra de Saramago, mas para além disso, considerarei pertinente analisar a escrita saramaguiana que em muito se assemelha à de um outro autor lusitano, Almeida Garrett.

Como já mencionado, Saramago em seu romance retoma parte da tradição literária de seu país, mas não só por fazer de grandes escritores personagens de seu romance, assim como faz com o fantasma Fernando Pessoa e com a estátua autorreflexiva de Camões, mas o romance se volta para a escrita literária que coloca como centro de seu discurso a própria literatura e aí consegui ler novamente Garrett. Por conta disso, quis retornar ao fim do século XVIII para analisar a ascensão do romance como gênero literário, já que foi nesse momento que se começou a perceber com maior intensidade um formato de discurso que colocava como centro da discussão narrativa a arte da composição literária.

ERA UMA VEZ O ROMANCE

O conceito estudado por Jonhatan Culler e utilizado neste trabalho é similar a outro conceito que foi desenvolvido por Friedrich Schlegel e depois discutido por Karin Volobuef, a ironia romântica. A autora ressalta que é no período da ascensão do romance, aproximadamente, no fim do século XVIII, que se começou a perceber uma postura do narrador do texto que rompia com a estética clássica e uma voz na narrativa que fazia um convite ao leitor para que esse refletisse sobre o desenvolvimento da narração. Essa nova estratégia foi chamada naquele primeiro momento de Ironia Romântica e é definida por Karin Volobuef, como:

[...] um recurso que se destina a fomentar uma constante discussão e reflexão sobre literatura – um processo do qual o leitor forçosamente participa. Essa participação é alcançada na medida em que o escritor destrói a ilusão de verossimilhança e desnuda o caráter ficcional da narrativa, chamando a atenção do leitor para como o texto foi construído. (VOLOBUEF, 1999, p. 98-99).

O que Volobuef apresenta com a afirmação acima é algo totalmente inovador para o período. Afinal, é nesse momento que ascende o gênero literário mais popular, o romance. Esse por sua vez, trouxe diversas modificações ao mundo ocidental, pois ele é, segundo Costa Lima, o criador da subjetividade humana. Como assegura o teórico: “A aproximação entre o romance e os tempos modernos se estabelece, porque estando em processo de feitura, ambos não detinham uma fisionomia própria”. (LIMA, 2009, p. 219). A afirmação de Lima ressalta a relevância do gênero romance, afinal é também neste momento que se começa a pensar e representar uma arte que tem como protagonista literário o homem comum. Vale mencionar que na dissertação que embasa este trabalho, exploro com mais calma a teoria desenvolvida por Ian Watt no seu *A ascensão do romance*, para esclarecer um pouco do período em que o romance começa a se destacar dentre os demais gêneros literários. Para este texto, procurei ressaltar, por uma questão de recorte a teoria elaborada por Costa Lima.

Voltando a Lima e a sua afirmação há algumas linhas atrás, retomo que o autor reforça que o romance foi por tanto tempo controlado, por seu potencial de transformação da visão humana. Porque se começou a pensar na subjetividade. É no romance, portanto, que homem moderno, complexo, fragmentado terá espaço para ser representado.

Por esse motivo, a literatura começa a perceber uma necessidade de criação artística de um modo diferente. Refiro-me a literatura, mas a arte de modo geral ganha novas configurações. Como salienta Volobuef: “o conceito de arte também sofre uma alteração fundamental em relação ao passado, pois deixa de ser um objeto de pura contemplação para se transformar em um instrumento de constante crítica e autocrítica” (VOLOBUEF, 1999, p. 93).

Dentro desse contexto inquietante em que o romance começa a engatinhar, as técnicas e teorias que o cercam também começam a aparecer de maneira mais evidente nas produções literárias daquele momento.

Isso porque, a partir desse momento, a arte, que antes era baseada na universalidade e na razão, começa a ser percebida de uma maneira heterogênea e subjetiva, assim como seus produtores - destacando-se, desse modo, o trabalho do autor diante de sua obra. É nesse momento que diversos estudos sobre o modo de narrar começam a surgir, já que se percebe que se sobressai nas narrativas uma necessidade não apenas de contar os fatos, mas, igualmente, de mostrar ao leitor como eles eram narrados. Essa autorreflexão será alcançada à medida que o autor consegue analisar sua obra de maneira distanciada e passa a refletir sobre ela. Lima, assim como Volobuef (1999, p. 90), evidencia o valor dos estudos de Friedrich Schlegel quando se trata desse novo modo de se compreender a arte. Como sustenta o teórico brasileiro:

[...] a teoria do poético proposta por Schlegel, pela qual o romantismo, mais que uma escola ou corrente, é confundido com a própria poesia, parte de um desgarre: a filosofia da arte não é competente para legislar sobre ela. Em consequência, a poesia não pode ser uma mera prática compositiva, entregue à sua própria orfandade; ao invés, há de ser ‘progressiva’ e ‘transcendental’, simultaneamente operativa e teórica. (LIMA, 1989, p. 106).

Antes de me ater aos escritores citados anteriormente e que foram estudados na dissertação já mencionada, eu gostaria ainda de exemplificar a definição que Volobuef faz sobre a ironia romântica analisando um pequeno fragmento de um outro autor. Há diversos autores que poderiam ser citados. Para aproveitar os portugueses, valho-me de Camilo Castelo Branco que publica em 1862 *Amor de perdição*, neste romance vez ou outra, o narrador interrompe a narrativa para revelar ao leitor a condução da narrativa. Um desses momentos pode ser percebido no trecho a seguir quando o narrador nos revela seus pensamentos sobre o protagonista do romance, Simão Botelho: “E ficou pensando na sua espinhosa situação. Deviam de ocorrer-lhe ideias aflitivas que os romancistas raras vezes atribuem aos seus heróis. Nos romances todas as crises se explicam, menos a crise ignóbil da falta do dinheiro” (BRANCO, p. 83, 2010). Acredito que neste fragmento seja possível reconhecer parte do que o fragmento acima destacado da teoria do poético elaborada por Schlegel e retomada por Volobuef, afinal, se verifica que o narrador compartilha com os leitores a feitura do texto, as preocupações do personagem, de como o romance as projetam e, desse modo, proporciona uma leitura crítica do texto literário. Se verifica nas linhas do narrador de Camilo que a arte “legisla” sobre si e, por isso, teoriza sobre a própria arte.

Para analisar os autores que foram discutidos neste trabalho, procuro exemplificar o que venho falando sobre essa nova configuração da arte com um fragmento da obra de Almeida Garrett, *Viagens na minha terra*:

Como hei de eu então, eu, que nesta grave Odisséia das minhas viagens tenho de inserir o mais interessante e misterioso episódio de amor que ainda não foi contado, ou cantado; como hei de eu fazê-lo, eu, que já não tenho que amar neste mundo senão uma saudade e uma esperança – um filho no braço e uma mulher na cova?...

[...] Dizei-o vós, ó benévolas leitoras; pode, com isto só, alimentar-se a vida do coração?

- Pode, sim.
- Não pode, não.
- Estão divididos os sufrágios: peço votação.
- Nominal?
- Não, não.
- Por quê?

– Porque há muita coisa que a gente pensa e crê e diz assim a conversar, mas que não ousa confessar publicamente, professar aberta e nomeadamente no mundo...

Ah! sim... Ele é isso? Bem as entendo, minhas senhoras: reservemos sempre uma saída para os casos difíceis, para as circunstâncias extraordinárias. Não é assim?

Pois o mesmo farei eu. (GARRETT, 2008, p. 69, grifos meus).

Os grifos no fragmento demonstram de modo mais claro a quebra da ilusão de verossimilhança e, nesse sentido, o caráter ficcional se sobressai na narrativa, pois com isso, se quer chamar a atenção do leitor para como o texto foi construído (VOLOBUEF, 1999). Vejamos os grifos destacados neste fragmento. O primeiro: “tenho de inserir o mais interessante e misterioso episódio de amor que ainda não foi contado” (GARRETT, 2008, p. 69). Apesar de o narrador de Garrett, em alguns momentos, afirmar que avistou, durante a viagem, a casa de Joanhinha, e outro viajante narrar a história que lá se passou como sendo verdadeira, em outros, o narrador declara ao leitor que ele precisa inserir “o mais misterioso episódio de amor” à sua narrativa. Talvez o mais interessante disso tudo seja a opção revelada por Garrett de compartilhar com suas “benévolas leitoras” o ato de escrita. Muito claramente, ele faz com que seu leitor construa, junto à leitura, uma análise sobre a obra, bem como faz com que esse leitor pense sobre a arquitetura do texto e para isso aponta dentro do texto a escolha reflexiva do narrador, pois ao dialogar com suas leitoras estabelece uma relação próxima e direta.

O segundo e terceiro grifos destacados anteriormente, no trecho retirado de Garret, focam especificamente no papel do leitor diante do texto literário.

Isso porque Garrett prevê um leitor que aja não apenas como espectador, mas que, efetivamente, viaje com o narrador e as personagens. Sendo assim, nós, leitores, somos parte integrante da narrativa. Por isso, o narrador lança o convite: “dizei-o vós, ó benévolas leitoras”, e, no fim desse fragmento, concorda com a escolha e justificativa “apresentada” pelas fictícias leitoras, “pois o mesmo farei eu”, afirma ele.

Desse modo, no texto de Garrett, o leitor participa efetivamente da narrativa. Além disso, é possível perceber a presença da voz do narrador em diferentes momentos - isso se dá, sem dúvidas, pela utilização da ironia romântica, mas também pela necessidade de educar o leitor para a leitura.

Destaco que além da importância da teorização do romance produzida pelos autores enquanto um discurso teórico de que venho falando, há ainda outro fator que deve ser mencionado: os escritores da época produziam essa teorização também para formar um público leitor. Portanto, não era apenas dentro das narrativas que os autores produziam suas teorias. Os prefácios e cartas foram no século XIX uma maneira bastante eficiente de se fazer crítica literária. Deve-se a isso o fato de que houve nesse período um estreitamento na relação entre o autor

e seu público. Essa relação se estreitava à medida que o autor dedicava aos que o liam - fossem eles outros escritores ou o público em geral - informações teóricas sobre a literatura e o processo de escrita. Tais informações poderiam aparecer dentro da obra ou em prefácios, posfácios, cartas etc.

À vista disso, se verifica nesse primeiro momento do romance português, através da literatura de Garrett ou do pequeno trecho que vimos de *Amor de perdição*, a ironia romântica.

Diante desse quadro, é notório que Saramago não faz exatamente algo novo. Muito de sua escrita parece se assemelhar à de Garrett, como já dito. Reforço essa afirmação não apenas por comparar suas escritas, mas sobretudo, por retomar uma crônica feita por Saramago, que se chama, *Viagens na minha terra*, assim como o romance de Garrett, e nesse pequeno texto, Saramago, evidencia que o ele considera mais relevante no *Viagens* de Garrett é o modo como ele o conta. Como vemos no fragmento: “[...] nas Viagens, o que me regala é aquele prazer digressivo do Garrett, que salta de tema em tema com um ar de benigna indiferença, mas que, lá no fundo, não perde o norte, nem uma gota de água que lhe faz andar o moinho” (SARAMAGO, 1985, p. 51-52).

Desse modo, o que é visto rapidamente na obra de Garrett será mantido por Saramago, mas essa aproximação e convite ao público leitor será também percebido de outras maneiras como será demonstrado no decorrer deste trabalho.

Antes, porém, é preciso esclarecer o conceito que serviu para a análise de *O ano da morte de Ricardo Reis*, a autorreflexão. Segundo, Jonathan Culler:

Os romances são, em algum nível, sobre os romances, sobre os problemas e possibilidades de representar e dar forma e sentido à experiência [...]. A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre, implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura. (CULLER, 1999, p. 41).

O que Culler afirma é que toda obra de ficção é sobre a própria ficção, algumas em maior, outras em menor medida. De minha parte, considero que o romance de Saramago é extensamente autorreflexivo, já que ele traz para dentro de seu enredo parte de literatura de seu país para repensá-la, mas de maneira mais especial, para nos fazer lê-las mais uma vez. Evidentemente, que a autorreflexão vai além disso no romance em questão e Saramago a desenvolve de outras maneiras dentro de seu texto. Buscarei deixar claro a afirmação que fiz com os fragmentos do texto.

Mas o que diferencia o que Saramago faz do que Garrett fez e o que diferencia a ironia romântica da autorreflexão?

No fragmento do texto teórico, segundo tento sustentar, percebe-se o distanciamento entre os dois conceitos já apresentados, pois o que Culler afirma pode ser aplicado a qualquer obra literária, de qualquer período - dado que, para ele, a literatura é teorizadora de si. Já a ironia romântica ficaria atrelada ao

momento inaugural do romance, uma vez que está relacionada muito estritamente à presença do autor na obra e do período denominado Romantismo

Para esclarecer ainda mais as diferenças desses dois conceitos, vejamos a análise feita por Álvaro Gomes. O teórico em seu: *A voz itinerante* analisa o romance português no século XX e se propõe a discutir algumas produções e seus produtores. Sobre isso, ele afirma que: “o romance português contemporâneo não só fará o inventário crítico da situação sociopolítica-econômica portuguesa, como também fará um inventário crítico da linguagem [...]” (GOMES, 1993, p. 84). Nesse contexto, Gomes destaca que o autor de *O ano da morte de Ricardo Reis* ultrapassa o limite entre a arte simplesmente engajada e avança na utilização da linguagem literária. Saramago consegue transitar entre as duas maiores preocupações da produção literária portuguesa, apontadas por Gomes – uma arte compromissada, mas que problematiza a própria composição literária – uma vez que mistura a realidade e ficção com uma linguagem que como diz o teórico “investe criticamente” no fazer literário. Produz, dessa maneira, o que entendemos como autorreflexão, já que elege o romance como um mecanismo para se desenvolver, junto a narrativa, a teoria.

Tento elucidar algumas delas. Camões, o personagem estátua do romance, tem um valor singular. Ele não aparece apenas nesse romance, Saramago dedica ao autor de *Os Lusíadas* a peça, *O que farei com este livro?* Em *Memorial do Convento* novamente o autor e seu gigante, o Adamastor, aparecem. Entendo sua utilização como uma maneira de refletir sobre a literatura portuguesa, como um modo de analisar a importância literária que Camões tem dentro da literatura de seu país. Tendo isso em vista, muitas passagens do romance se voltam para diálogos em que Camões e Adamastor são os assuntos principais. Há também um episódio de grande relevância na obra que é quando Camões estátua e Fernando Pessoa fantasma conversam em uma praça no dia da Festa da Raça. O diálogo se dá assim:

Quis Fernando Pessoa, na ocasião, recitar mentalmente aquele poema da Mensagem que está dedicado a Camões, e levou tempo a perceber que não há na Mensagem nenhum poema dedicado a Camões, parece impossível, só indo ver se acredita, de Ulisses a Sebastião não lhe escapou um, nem dos profetas se esqueceu, Bandarra e Vieira, e não teve uma palavrinha, uma só, para o Zorlho, e esta falta, omissão, ausência, fazem tremer as mãos de Fernando Pessoa, a consciência perguntou-lhe, Porquê, o inconsciente não sabe que resposta dar, então Luís de Camões sorri, a sua boca de bronze tem o sorriso inteligente de quem morreu há mais tempo, e diz, Foi inveja, meu querido Pessoa, mas deixe, não se atormente tanto, cá onde ambos estamos nada tem importância, um dia virá em que o negarão cem vezes, outro lhe há-de chegar em que desejará que o neguem. (SARAMAGO, 2013, p. 360).

O pesquisador Orlando Grossegeesse, quando aborda a presença de Camões na obra, demonstra a preocupação de Saramago em alertar para uma leitura atenta de Pessoa, “Da mesma forma que Camões se transformou ‘numa coroa de louros e num olho fechado’, Pessoa está ‘a caminho da invisibilidade’, reduzindo-se a ‘um chapéu, uns óculos e um bigode’” (GROSSEGESSE, 2003, p. 106). As palavras do professor reforçam a intenção de uma não mitificação vazia dos autores e sim para leituras efetivas de suas obras. Por isso, para Grossegeesse, o ano de publicação do romance não é involuntário, em 1985 comemorou-se o cinquentenário de morte de Pessoa, “Tudo indica que Saramago elegeu este momento para publicar a sua revisitação romanceada do universo pessoano” (GROSSEGESSE, 2003, p. 106).

O fragmento ainda propicia uma reflexão sobre o suposto esquecimento de Pessoa ao não colocar Camões em *Mensagem*, único livro publicado por Pessoa em vida. São as escolhas poéticas de Pessoa que são discutidas no romance e as de Saramago, pois ele sim coloca Camões. Ademais a intenção do diálogo proposto por Saramago é, segundo Grossegeesse, alertar que esses poetas não devem ocupar o lugar de mitos, intocáveis, pelo contrário, devem ser lidos, remexidos, revistos e provocados.

Destaco mais uma cena do romance, em que Pessoa fala de Adamastor. Nesse caso, a crítica sobre a utilização que Camões faz do gigante fica demonstrada nas ciumentas palavras do autor de *Tabacaria*. Vejamos:

Fernando Pessoa levantou-se, entreabriu as portadas da janela, olhou para fora, Imperdoável esquecimento, disse, não ter posto o Adamastor na *Mensagem*, um gigante tão fácil, de tão clara lição simbólica, Vê-o daí, Vejo, pobre criatura, serviu-se o Camões dele para queixumes de amor que provavelmente lhe estavam na alma, e para profecias menos do que óbvias, anunciar naufrágios a quem anda no mar, para isso não são precisos dons divinatórios particulares, Profetizar desgraças sempre foi sinal de solidão, tivesse correspondido Tétis ao amor do gigante e outro teria sido o discurso dele. (SARAMAGO, 2013, p. 228-229).

Apesar da crítica que Pessoa faz ao modo como Camões articula o gigante no seu texto, ele não deixa de se voltar para a obra camoniana, mesmo que seja para falar com o tom lamurioso de quem não se valeu das mesmas ferramentas que o outro poeta - ou seja, de quem não conseguiu, em vida, ocupar o lugar literário de Camões. Lembremo-nos, novamente, do Monstrengo, um dos poemas de *Mensagem*: um ente que também vive no mar, assustador, “imundo e grosso”, como, a princípio se apresenta o Adamastor de Camões.

Mas, para além disso, temos nesse trecho um discurso teorizador, inclusive pela resposta de Reis, quando diz que se Tétis tivesse correspondido ao amor que Adamastor lhe dedicara, teriam sido outros os queixumes do gigante. A escolha do poeta é aqui revelada e questionada, Reis ao dar a resposta que dá a Pessoa, explicita em sua fala a composição literária de Camões, com isso, demonstra ao

leitor que Adamastor é um personagem engendrado, criado e pensado por seu autor, Camões. Assim, o fragmento trata da articulação literária dos poetas - de Camões, pois foi esse quem colocou profecias na boca do gigante, alertando os navegantes; de Pessoa e sua não escolha pelo gigante, mas por tantos outros que estão registrados em *Mensagem*, como o seu monstro, Ulisses, Viriato etc. Creio estar claro que, ao retomar o poeta lusitano, Pessoa cria um discurso sobre a própria obra, já que sua escrita estará em constante debate.

Entende-se isso como autorreflexão, pois focaliza a literatura de outros autores dentro do romance para falar também da produção que se está a ler.

Mas a autorreflexão vai além da intertextualidade com Camões e sua epopeia. Ricardo Reis, um dos heterônimos de Pessoa é o protagonista da narrativa, situada entre os anos de 1935-36, inicia com o retorno de Reis a Portugal depois de ter vivido dezesseis anos no Brasil. Pessoa foi quem o faz atravessar o Atlântico em 1919, por declarar que Reis era monárquico. Essa e outras características dadas ao heterônimo por Pessoa são, nas páginas confeccionadas por Saramago, problematizadas e são também postas em discussão as antigas odes de Reis, ou seja, em diferentes momentos e a partir de diferentes abordagens, o romance se propõe a discutir a literatura produzida por Reis e seu criador. Assim, temos, ao ler o romance, acesso a essas duas produções ficcionais distintas que se fundem.

A partir dessas confrontações, somos levados aos antigos poemas atribuídos a Reis e reconduzidos à prosa de Saramago com os versos reorganizados, e, conseqüentemente, ressignificados. Esse jogo intertextual proposto pelo romancista não é involuntário, uma das propostas oferecidas pelo romance é a de repensar a poesia pessoana, assim como seu lugar dentro da tradição literária portuguesa, por isso também é tão importante o já citado diálogo entre Fernando Pessoa e Luís de Camões.

Reis é trazido à prosa a partir de sua figura como heterônimo de Pessoa, mas sobretudo, pela confrontação com sua poesia.

São diversos os exemplos em que seus versos se entrelaçam a prosa, dificultando olhar para um ou outro de modo separado. Como vemos no exemplo:

Como se chama, e ela respondeu, Lídia, senhor doutor, e acrescentou, Às ordens do senhor doutor, poderia ter dito doutra maneira, por exemplo, e bem mais alto, Eis-me aqui, a este extremo autorizada pela recomendação do gerente, Olha lá, ó Lídia, dá tu atenção ao hóspede do duzentos e um, ao doutor Reis, e ela lha estava dando, mas ele não respondeu, apenas pareceu que repetira o nome, Lídia, num sussurro, quem sabe se para não o esquecer quando precisasse de voltar a chamá-la, há pessoas assim, repetem as palavras que ouvem, as pessoas, em verdade, são papagaios umas das outras, nem há outro modo de aprendizagem, acaso esta reflexão veio fora de propósito porque não a fez Lídia, que é o outro interlocutor, deixemo-la sair então, se já tem nome, levar dali o balde e o esfregão, vejamos como ficou Ricardo Reis a

sorrir ironicamente, é um jeito de lábios que não engana, quando quem inventou a ironia, teve também de inventar o sorriso que lhe declarasse a intenção, alcançamento muito mais trabalhoso, Lídia, diz, e sorri. Sorrindo vai buscar à gaveta os seus poemas, as suas odes sáficas, lê alguns versos apanhados na passar das folhas, E assim, Lídia, à lareira, como estando, Tal seja, Lídia, a quadro, Não desejemos, Lídia, nesta hora, Quando, Lídia, vier o nosso outono, Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira-rio, Lídia, a vida mais vil antes que a morte. [...] (SARAMAGO, 2013, p. 44-45, grifo meu).

O trecho é quase todo destacado porque se quis reforçar os momentos em que se pode perceber a autorreflexão - e notadamente são muitos. Contudo, esses momentos dão-se de diferentes modos. As primeiras linhas são destacadas em virtude da utilização da linguagem escolhida pelo narrador, enfatizando que há uma opção empregada e ela é revelada ao leitor.

O segundo momento, quando o narrador afirma que Reis ficou sussurrando o nome para não se esquecer dele quando precisasse chamá-la, evidencia - até pelo que vem depois - a ironia do narrador. Saramago também deixa claro que quer ser um pouco o narrador de uma “verdade”, por isso o romance é cheio de ensinamentos ou conselhos de seu narrador.

No terceiro trecho destacado, o narrador supõe algumas coisas, como se ele não fosse o dono do texto, e, ao fazer isso, acaba por mostrar para o leitor o engendramento da cena. Repito alguns excertos do trecho: “acaso esta reflexão veio fora de propósito porque não a fez Lídia [...] deixemo-la sair então, [...] vejamos como ficou Ricardo Reis” (SARAMAGO, 2013, p. 44-45). É como se nós estivéssemos em cena, compondo o texto literário junto com o autor. Sendo assim, o narrador precisa que concordemos que Lídia nada mais tem a fazer no quarto, portanto, “deixemo-la sair”. Algo muito parecido acontece na cena de *Viagens*, que retomei há pouco, quando o narrador de Garrett convidou suas leitoras para que elas votassem sobre como o narrador deveria contar o “misterioso episódio de amor”. Tanto lá quanto aqui, o texto quer estabelecer um contato reflexivo e atuante com o leitor. Para isso, o narrador nos coloca em cena; ele quer que, ao mesmo tempo em que lemos, sejamos capazes de analisar a condução da narrativa, bem como a construção dos seus personagens.

Tentei separar o narrador autorreflexivo do narrador que era comum no início do romantismo e que ficou conhecido por uma das possibilidades da ironia romântica. Naquele momento, foi destacado que o leitor era, quase que a todo o momento, convidado a participar crítica e ativamente da narrativa, e que quem o convidava era o narrador. Aqui, apesar de o narrador não conversar diretamente com o leitor - como fez, por exemplo, Garrett -, somos também convidados a participar. É como se o leitor tivesse a possibilidade de dar seu parecer sobre a construção dos personagens, como se estivéssemos lá, juntos ao narrador.

Por fim, a quarta questão suscitada pelo fragmento: ao conhecer a camareira Lúcia, Reis se lembra de suas odes, procura-as e as relê. Têm-se, pelo menos, quatro diferentes poemas intercalados. A partir disso, chega-se novamente à intertextualidade autorreflexiva. Vale salientar que a intertextualidade só se torna autorreflexiva quando o leitor percebe a utilização feita do primeiro texto e constata aquilo que aponta Culler: “ler algo como literatura é considerá-lo como um evento linguístico que tem significado em relação a outros discursos [...]” (CULLER, 2000, p. 40). Desse modo, ao retomar as odes antes dedicadas à Lúcia, o romance propõe que pensemos novamente nesses versos, fazendo-nos (re)lê-los, além de questionarmos a sua utilização e a sua escolha no romance. Pela cena, podemos também perceber a proposta de paralelismo entre as obras literárias através da intertextualidade - semelhante ao que já havia sido apontado em relação à epopeia de Camões.

TENTANDO SAIR DO LABIRINTO SARAMAGUANO

Tendo em vista a tentativa de sair do labiríntico romance de Saramago, se é que há realmente uma saída, busquei a partir da autorreflexão respostas para as indagações que surgiram no início da pesquisa. Relembro algumas delas, que não aparecem como questões propriamente no corpo deste trabalho, mas que foram indagações que eu me fiz durante o percurso de leitura, pesquisa e escrita. São elas: por que a insistência em chamar o leitor para a discussão literária e, principalmente, o que diferencia o que Saramago fez do que outros autores fazem/fizeram? Para responder à pergunta, pensei principalmente em Garrett e nas diferenças entre as escritas desses dois autores. Pois como se quis mostrar nas abordagens em que Garrett apareceu durante este trabalho, o autor de *O ano da morte de Ricardo Reis* e o de *Viagens na minha terra* apresentam uma escrita que discute o texto literário, porém tal discussão se diferencia, como visto anteriormente quando analisado os conceitos de ironia romântica a de autorreflexão.

À vista disso, me pareceu oportuno estudar os períodos literários em que cada um produziu suas obras e compreender que a literatura, assim como todo trabalho artístico, percorreu um caminho em que se verifica uma ampliação das discussões. Portanto, o que se vê desde o fim do século XVIII até as produções literárias recentes, como as obras de Saramago, é uma intensificação que possibilitou uma forma de comunicação dentro da literatura que prioriza a si própria e o seu processo de construção. Se pensarmos no século XX e no texto de Álvaro Gomes, visto anteriormente, pensamos em uma forma de linguagem produtora, portanto, de autorreflexão. Esse termo não foi utilizado por Gomes. Ele, na realidade, se volta para as questões de linguagem e, sobre isso, destaca a importância de Saramago dentro da literatura portuguesa. Minha tentativa foi de

associar esse modo de uso da linguagem dentro do romance como uma maneira para se compreender a autorreflexão.

Tal tentativa esbarrou então em outra questão: Por que Ricardo Reis? Minha primeira resposta tendeu para a birra de Saramago com a poesia desengajada de Reis. O próprio autor, ao ser questionado por Álvaro Gomes, sobre a tal escolha, afirma que queria resolver um conflito suscitado pela postura conformada de Reis. Felizmente, as leituras teóricas me levaram para o outro lado do labirinto, em que a obra mostra e se mostra contra as palavras de seu próprio criador, ou ao menos problematiza a visão defendida por ele. O romance *O ano da morte de Ricardo Reis* não só não permite essa leitura como única, como contesta a fala de seu criador, pois ela trabalha, paralelamente, com o heterônimo de Pessoa e o personagem do romance, comparando-os do início ao fim da narrativa.

É com o desenrolar do personagem Reis que vemos uma linha de costura que vai alinhavando traços, formas de comportamentos, poemas, num Ricardo Reis que ganha novos contornos no romance, mas que não deixa de ser, completamente, o Reis de Pessoa. Por isso, o final do romance é coerente, Reis vai embora com Fernando Pessoa, é a criatura morrendo junto com a morte do criador, ele não o abandona, não deixa de ser o Reis de Pessoa, embora seja visível que esse Reis tenha sofrido alterações.

Assim, se entende que a escolha por Reis é mais uma vez a escolha por colocar a literatura como protagonista do espetáculo literário, pois dessa maneira, ao longo do romance, a literatura esteve em discussão. Isso, como se viu, se dá de diferentes formas, uma delas pode se verificar pela poesia de Reis resgatada na prosa de Saramago, ou pelos momentos em que se tratou das escolhas poéticas de Fernando Pessoa dentro da narrativa, como exemplo, pode-se pensar no modo de fingir em Reis, e na condução poética desse heterônimo. Para mais, se destacou, as escolhas dos personagens que seriam imortalizados por *Mensagem*, quando se analisou alguns dos diálogos em que aparecem Reis e Pessoa.

Por todas essas questões que surgem junto ao personagem Reis se verifica a utilização da autorreflexão, estratégia que nos permite olhar para além do enredo, nos faz enxergar os “bastidores da escrita” (HARMUCH, 2006, 48).

Entendeu-se ainda a intertextualidade como uma interessante oportunidade para compreender a autorreflexão, junto a isso, veio o questionamento trazido com a figura de Camões. Por que Saramago retoma tanto esse poeta, e seu gigante Adamastor?

Dentro de um labirinto, as escolhas para encontrar a saída são variadas, não se sabe com clareza qual é a certa, o que se sabe é que é preciso decidir, escolher um dos lados e seguir adiante. Quando cheguei a Camões, procurei rastrear no romance em que momentos ele aparecia e como isso acontecia, percebi que o labirinto me oferecia muitas possibilidades, escolhi uma: olhar a partir da

utilização do personagem para a tradição literária portuguesa. Essa escolha me pareceu bastante satisfatória, pois ela trazia consigo grandes nomes da literatura portuguesa, além dos dois declaradamente presentes no romance, quis pensar novamente em Garrett.

Juntos, os quatro escritores portugueses, Camões, Garrett, Pessoa e Saramago percorreram um caminho de escrita que focaliza o próprio texto. Para me assegurar disso em Camões, o texto da pesquisadora Terezinha Pereira, *História e linguagem em Os Lusíadas*, me auxiliou. Na verdade, ele me mostrou outra direção na busca pela saída. Com a compreensão de que Camões foi também um artesão literário, como eu já tinha certeza de serem Garrett, Pessoa e Saramago, consegui compreender que a utilização de Camões na prosa vai além da importância da figura nacional que ele representa. Para Saramago ele é mais do que isso, por tal motivo, o diálogo que acontece entre Camões e Pessoa é narrado e é de tamanha importância dentro da prosa. Esses autores devem ser lidos, eles desenharam o rosto de Portugal, mas eles desenharam, do mesmo modo, a literatura, porque decidem desenhá-la em suas obras. É a arte literária que ganha forma nas obras desses escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que esses foram os principais caminhos que me fizeram encontrar a direção para sair do labirinto imposto pelo romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, a saída não é o fim da leitura e da escrita que agora se apresenta, ficaram para trás outros caminhos instigantes, olhares para outras leituras, outras figuras, outras formas de entender o romance que coloca como centro de sua narração a literatura. Ela como produtora de discursos, de possibilidades de leitura, como um olhar para si. Analisar uma obra literária sob a perspectiva autorreflexiva é encontrar fios, laços condutores que nos levam a tantos e tantos caminhos literários. É entender de modo mais claro o que Jonathan Culler declara: “A literatura é uma prática na qual os autores tentam fazer avançar ou renovar a literatura e, desse modo, é sempre implicitamente uma reflexão sobre a própria literatura” (CULLER, 1999, p. 41). Saramago renova a literatura de seu país, mas não só ela – o professor Orlando Grossegeesse destaca a intertextualidade com a obra de Jorge Luis Borges –, refaço a sentença, portanto, Saramago renova a literatura, pois ultrapassa as questões geográficas, na medida em que dialoga com ela de diferentes formas e por diferentes figuras.

Por fim, acredita-se que com esse olhar se enxerga que outras portas foram se abrindo durante o processo de escrita e que os olhares antes lançados ao romance saramaguiano, a poesia pessoana e as teorias eleitas foram se ampliando e se rearticulando. O romance saramaguiano, assim como o Escudo de Aquiles,

também mencionado em *O ano da morte de Ricardo Reis*, oferece um mundo a ser lido, desse modo, se apresenta a representação dentro da arte de representar. Isso se torna mais claro, se nos observarmos ao fragmento que narra a leitura do jornal feita por Ricardo Reis que traz, na última página, um grande anúncio que termina com a voz do narrador dizendo:

Santo Deus, isto é um mundo, diante dos nossos olhos representado, já que não nascemos em tempo de ver nos campos de Tróia o escudo de Aquiles, que mostrava todo o céu e terra, admiremos em Lisboa este escudo português, os novos prodígios do lugar, números para prédios, hotéis, quartos, armários e bengaleiros [...] (SARAMAGO, 2013, p. 84).

O anúncio lido por Reis é comparado pelo narrador ao escudo de Aquiles. Do mesmo modo que o escudo, a prosa saramaguiana apresenta uma narrativa que se narra em um palco, em que somos espectadores do encantador e conturbado ano de trinta e seis, de Reis, o protagonista do espetáculo e das cenas e questões literárias que são discutidas na narrativa.

Ler *O ano da morte de Ricardo Reis*, portanto, é ler um texto teórico que analisa a própria obra e convida o leitor a perceber como o texto foi escrito.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. I. N. B. **Camões e Pessoa: poéticas revisitadas em O ano da morte de Ricardo Reis**. In: HARMUCH, R. A.; NERY, A. A. *Lusografias: (re)leituras da literatura portuguesa*. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012, p. 11-33. (ver fortuna crítica)
- BEIJO, M. **Dá criação à recriação: O percurso intertextual e metalinguístico em O ano da morte de Ricardo Reis, de José Saramago**. 2005. 119f. (Dissertação em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP. Assis. 2005.
- BENTES, A, C. CAVALCANTE, M, M. KOCH, I, G, V. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRANCO, C. C. **Amor de perdição**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- CAMÕES. L. **Os Lusíadas**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.
- CERDEIRA, T, C. De viagens e viajantes: Camões, Garrett e Saramago. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, v. 19, n. 24, 1999, p. 9-21.
- CULLER. J. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.
- DUARTE, L. P. A tessitura irônica de *A queda dum anjo*, de Camilo Castelo Branco. **R. Est. Lit.**, Belo Horizonte v. 1, n. 1., out. 1993.p. 82-97.
- FUKS. R. L. Memorial do Convento e seus ecos camonianos. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, n. 1, v. 8, jan./jun. 2012, p. 1-12.
- GARRETT, A. **Viagens na minha terra**. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- GOMES. A. C. **A voz itinerante: Ensaio sobre o romance português contemporâneo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- GROSSEGUESSE. O. A. A. **Borges em Saramago O ano da morte de Ricardo Reis – romance policial sem enredo**. Braga: Universidade do Ninho, Centro de Estudos Humanísticos, 2003.

- HARMUCH, R. A. Limites e não limites: a ironia romântica em *A costa dos murmúrios*, de Lídia Jorge. In: HARMUCH, R. A.; NERY, A. A. **Lusografias (re)leituras da literatura portuguesa**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2012, p. 85-108.
- _____. **Terrorismo teórico na literatura de Eça de Queirós**. Tese. (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6598>>.
- LIMA, L. C. **O controle do imaginário: razão e imaginação nos tempos modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- _____. **O controle do imaginário e a afirmação do romance: Dom Quixote, As relações perigosas, MollFlanders, TristramShandy**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- LOURENÇO. E. **Fernando Pessoa, Rei da nossa Baviera**. Lisboa: Gradiva, 2008.
- _____. **Da contra-epopeia à não-epopeia: De Fernão Mendes Pinto a Ricardo Reis**. *Revista de ciências sociais*, 1986, p. 27-35.
- _____. **Mitologia da saudade: seguindo de Portugal como destino**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, P. M. **Cartografia de muitos embates — A ascensão do romance em Portugal**. In: *Floema*, n. 9, 2011, p. 249-282.
- PAZ. O. “O desconhecido de si mesmo: Fernando Pessoa”. In: *Signos em rotação*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1976, p. 201-220.
- PEREIRA, T, M, S. **História e linguagem em Os Lusíadas**. In: *Via Atlântica*, n. 4, 2000, p. 190-211.
- PESSOA, F. **Carta a Adolfo Casais Monteiro, 1935**. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>.
- _____. **Ficções do interlúdio 2: Odes de Ricardo Reis; 3: Para além do outro oceano de C(oelho) Pacheco**. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1976.
- _____. **Poesia completa de Ricardo Reis**; organização Manuela Parreira da Silva. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- _____. **Mensagem**. São Paulo: Abril, 2010. (Clássicos Abril Coleções; v. 24)
- _____. **Mensagem – poemas esotéricos**. Edição crítica: José Augusto Seabra. *Liminar de Eduardo Lourenço*. ALLCA XX, 1997.
- SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. 34. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2008.
- _____. **O ano da morte de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- _____. **Viagens na minha terra**. In: *Deste mundo e do outro. Crônicas*. Lisboa: Editorial Caminho, 1985.
- SEGOLIN. F. **Fernando Pessoa: Poesia, Transgressão, utopia**. São Paulo: EDUC, 1992.
- SILVA, T. C. C. **De viagens e viajantes: Camões, Garrett, Saramago**. *Vértice*, Lisboa - Editorial Caminho, v. 95, maio-junho, p. 48-53, 2000.
- SCHWARTZ. A. **O abismo invertido: Pessoa, Borges e a inquietação do romance em O ano da morte de Ricardo Reis**, de José Saramago. São Paulo: Globo, 2004.
- VENTURA. S. **RA intertextualidade como elemento de base construtiva em O ano da morte de Ricardo Reis, de José Saramago**. *Nau literária*. Dossiê: Saramago, v. 02, n. 02, p. 1-7, jul./dez., 2006.
- VOLOBUEF, K. **A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

WATT, I. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada ***O ano da morte de Ricardo Reis, um espetáculo autorreflexivo***, defendida em 31 de março de 2016, no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch (orientadora)

Doutora em Estudos Literários

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco

Doutora em Literatura

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Dr.^a Naira de Almeida Nascimento

Doutora em Estudos Literários

Universidade Federal do Paraná – UFPR

CELESTINO, Bárbara Marçal. ***O ano da morte de Ricardo Reis, um espetáculo autorreflexivo***. Ponta Grossa, 2016, 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/418>.

Referência deste artigo:

CELESTINO, B. M.; HARMUCH, R. A. A autorreflexão em *O ano da morte de Ricardo Reis*. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 149-164.



LUIS TINOCO E RICARDO: POETAS ROMÂNTICOS DA FICÇÃO MACHADIANA

Bianca Meira Lopes¹

Rosana Apolonia Harmuch²

Resumo: O presente trabalho busca expor os principais pontos discutidos em uma dissertação de mestrado. A pesquisa teve como objetivo propor uma compreensão sobre um fenômeno que se tornou comum na prosa literária da segunda metade do século XIX: a presença de personagens escritoras ficcionais. Para isso, contamos com as considerações de diversos estudiosos a respeito do tema, mas neste trabalho destacamos especialmente Carlos Reis (1999), que aponta o período como sendo o da degradação da instituição poeta romântico; Michel Foucault (2001) que propõe um conceito da função-autor e Machado de Assis com sua crítica literária. A partir destes principais autores que subsidiaram a pesquisa, foi realizada a análise de dois contos de Machado de Assis: “Aurora sem dia” (1870) e “Vênus! Divina Vênus!” (1893), textos em que encontramos personagens poetas românticos. É possível verificar que através destas abre-se um espaço para discutir questões pertinentes à literatura e assim, as narrativas atuam em favor dos propósitos literários de seu autor, promovendo seus ideais críticos. Em suma, o trabalho trata da funcionalidade dos escritores ficcionais em textos literários do século XIX, mais especificamente em dois contos machadianos.

Palavras-chave: Século XIX; Figuração de poetas; Machado de Assis; “Aurora sem dia”; “Vênus! Divina Vênus!”.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

LOPES. Bianca Meira. **O poeta romântico na prosa do século XIX em dois contos machadianos**. Ponta Grossa, 2019, 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2777>>.

INTRODUÇÃO

Em toda a obra machadiana é muito comum encontrarmos a literatura como um dos temas mais discutidos por Machado de Assis. Em sua ficção, por exemplo, isso muitas vezes se dá através da figuração de personagens leitoras que discutem obras e autores.

1. Mestre em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: biancameiralopes14@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rosanaharmuch@hotmail.com

De acordo com a pesquisa de Rodrigo de Avelar Breunig (2006), entre todos os contos de Machado de Assis temos o número de cento e noventa e oito personagens leitoras, o que mostra a insistência do autor em criar leitores na ficção. Muitas vezes as personagens leem especialmente romances e poemas, o que contribui para que a temática da literatura ronde as narrativas machadianas. A protagonista do conto “D. Benedita” (1882), publicado em *A estação* é um exemplo a ser citado, já que é mencionada lendo três livros literários.

Era-lhe tão enfadonho escrever cartas compridas! Esta palavra, fecho do capítulo passado, explica a longa prostração de D. Benedita. Meia hora depois de cair no sofá, ergueu-se um pouco, e percorreu o gabinete com os olhos, como procurando alguma coisa. Essa coisa era um livro. Achou o livro, e podia dizer achou os livros, pois nada menos de três estavam ali, dois abertos, um marcado em certa página, todos em cadeiras. Eram três romances que D. Benedita lia ao mesmo tempo. Um deles, note-se, custou-lhe não pouco trabalho. Deram-lhe notícia na rua, perto de casa, com muitos elogios; chegara da Europa na véspera. D. Benedita ficou tão entusiasmada, que, apesar de ser longe e tarde, arreprou caminho e foi ela mesmo comprá-lo, correndo nada menos de três livrarias. Voltou ansiosa, namorada do livro, tão namorada que abriu as folhas, jantando, e leu os cinco primeiros capítulos naquela mesma noite. Sendo preciso dormir, dormiu; no dia seguinte não pôde continuar, depois esqueceu-o. Agora, porém, passados oito dias, querendo ler alguma coisa, aconteceu-lhe justamente achá-lo à mão. (ASSIS, s/d. p. 162).

Apesar de nunca terminar suas leituras, a personagem demonstra o gosto pelos romances. Sua busca por um livro que havia chegado da Europa representa o contexto literário do século XIX, época em que eram importadas muitas obras do outro continente. Além disso, D. Benedita estava inserida em um espaço onde a literatura fazia parte do cotidiano, uma vez que ela ouve juízos sobre um romance e por isso, procura-o nas livrarias.

A temática da leitura não aparece apenas nos contos machadianos, nos romances do Bruxo do Cosme Velho também sempre há alguém que lê, como em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) quando o narrador, por exemplo, nos conta que lia Shakespeare.

Outro tipo de personagem muito presente na obra machadiana é o escritor ficcional. A partir desta figuração também são discutidos assuntos relacionados à atmosfera literária da época do século XIX, principalmente questões relacionadas à concepção de escrita. Neste estudo, o que mais nos interessa são os poetas da ficção, ainda pouco estudados na prosa do brasileiro.

A partir da leitura de alguns textos de Machado de Assis encontramos um número considerável de poetas. Nos deparamos com essa figuração em “O pai” (1866), “Um erradio”, “Uma por outra” (1897), “Felicidade pelo casamento” (1866), “Uma águia sem asas” (1872), “Aurora sem dia” (1870), “A chave” (1879),

“A mulher pálida” (1881), “Onda” (1867), “O último dia de um poeta” (1867), “Vênus! Divina Vênus!” (1893), “O programa” (1882), “Possível e impossível” (1867) e “O país das Quimeras” (1862). Entre estas quatorze narrativas há o número de quatorze poetas e uma poetisa.

Na dissertação de mestrado foram analisados apenas “Aurora sem dia” e “Vênus! Divina Vênus!”, devido ao fato de que os dois contos contemplam de forma muito relevante aspectos relacionados à própria literatura através das personagens protagonistas e assim, demandam muitas páginas em um trabalho. Além disso, ambas as narrativas dão uma amostra significativa da importância da figuração de escritores na obra de Machado. Com isso, é possível verificar a funcionalidade dos poetas ficcionais dentro dos contos, levando em consideração o contexto da literatura da época.

Para entendermos a existência deste tipo de personagem recorreremos a Carlos Reis (1999), estudioso da época oitocentista que afirma ter havido na segunda metade do século XIX uma dedicação ao “reforço dos factores de afirmação institucional da literatura” (REIS, 1999, p. 19). Isso era feito através de tudo que levasse a obra ao público, fosse pelos jornais, revistas, júris ou pelas universidades (REIS, 1999, p. 19). Nessa atmosfera, a literatura foi “institucionalizada como produção e como fenômeno com larga projeção social” (REIS, 2016, p. 31).

Os escritores oitocentistas estavam preocupados com a divulgação de uma ideia nova de literatura que era transmitida através de vários locais de discurso. Nesse cenário, pretendia-se mostrar aquilo que estava sendo escrito e que poderia ser associado ao contexto literário daquele momento, “o da crise de uma instituição chamada **poeta romântico**” (REIS, 1999, p. 24, destaque no original). Deste modo, os escritores criavam personagens poetas ficcionais para ridicularizar a imagem destas e discutir aspectos literários, bem como promover a prosa contemporânea da época.

Esse aspecto pode ser visualizado na obra de Machado de Assis, Eça de Queirós, Almeida Garrett e Camilo Castelo Branco, por exemplo, romancistas de destaque do século XIX. Através da figuração de poetas em seus textos, eles abriram espaço para uma discussão literária muito pertinente para a época, assunto relevante até mesmo nos dias de hoje, já que nos ajuda a entender o contexto da literatura oitocentista.

Deste modo, a funcionalidade das personagens escritoras diz respeito ao cenário literário contemporâneo de seus autores e assim, são a ficcionalização da própria literatura, como deverá ficar claro no decorrer deste texto. Para isso, trataremos a partir de agora os principais pontos discutidos em uma dissertação de mestrado, cujos objetos de pesquisa são, como já dito, os contos “Aurora sem dia” (1870) e “Vênus! Divina Vênus!” (1893).

POETAS DE ARAQUE

Antes de iniciarmos qualquer discussão, vejamos uma citação de *Dom Casmurro* (1899), que irá ilustrar o assunto sobre o qual tratamos até agora.

Uma noite destas, vindo da cidade para o Engenho Novo, encontrei no trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço de vista e de chapéu. Cumprimentou-me, sentou-se ao pé de mim, falou da Lua e dos ministros, e acabou recitando-me versos. A viagem era curta, e os versos podem ser que não fossem inteiramente maus. Sucedeu, porém, que como eu estava cansado, fechei os olhos três ou quatro vezes; tanto bastou para que ele interrompesse a leitura e metesse os versos no bolso.

— Continue — disse eu, acordando.

— Já acabei — murmurou ele.

— São muito bonitos.

Vi-lhe fazer um gesto para tirá-los outra vez do bolso, mas não passou do gesto; estava amuado. No dia seguinte entrou a dizer de mim nomes feios e acabou alcunhando-me Dom Casmurro. (MACHADO, 2008, p. 7).

O trecho acima foi retirado do capítulo I, onde o narrador explica o nascimento de seu apelido e a situação em que isso se deu. Estava em um trem e encontrou um jovem do seu bairro, o qual “falou da lua e dos ministros” e por fim, recitou alguns versos que, no entanto, não foram ouvidos.

O fato de o poeta ter falado da lua já revela o estereótipo romântico e, além disso, seu poema parece desinteressante devido ao cochilo de Bentinho. Este ainda é irônico ao dizer que os versos talvez não fossem de todo maus, o que indica que deviam ser ruins. O desrespeito de Bentinho com o moço serve para reforçar uma indiferença em relação ao poeta romântico.

Vejamos agora duas citações dos nossos objetos de pesquisa. A primeira é de “Aurora sem dia” (1870), conto em que há a presença de uma personagem poeta chamada Luís Tinoco e em seguida, um trecho de “Vênus! Divina Vênus!” (1893), narrativa em que nos deparamos com o poeta Ricardo.

– Deus me ajudará. Não tenho eu uma pena na mão? Não recebi do berço um tal ou qual engenho, que já tem dado alguma coisa de si? Até agora nenhum lucro tentei tirar das minhas obras; mas era só amador. Daqui em diante o caso muda de figura; é necessário ganhar o pão, ganharei o pão.

A convicção com que Luís Tinoco dizia estas palavras entristeceu o amigo do padrinho. O Dr. Lemos contemplou durante alguns segundos, - com inveja, talvez, - aquele sonhador incorrigível, tão desapegado da realidade da vida, acreditando não só nos seus grandes destinos, mas também na verossimilhança de fazer de sua pena uma enxada.

– Oh! deixe estar! continuou Luís Tinoco; hei de provar-lhes, ao senhor e a meu padrinho, que não sou tão inútil como lhes pareço. Não me falta coragem, doutor; quando me faltasse, há uma estrela...

Luís Tinoco calou-se, retorceu o bigode, e olhou melancolicamente para o céu. O dr. Lemos também olhou para o céu, mas sem melancolia, e perguntou rindo:

— Uma estrela? Ao meio-dia é raro...

— Oh! Não falo dessas, interrompeu Luís Tinoco: lá é que ela devia estar, ali no espaço azul, entre as outras suas irmãs, mais velhas do que ela e menos formosas...

— Uma moça?

— Uma moça, é pouco; diga a mais gentil criatura que o sol ainda alumiu, uma sílfide, a minha Beatriz, a minha Julieta, a minha Laura...

— Escusa dizê-lo; deve ser muito formosa se fez apaixonar um poeta.

— Meu amigo, o senhor é um grande homem; Laura é um anjo, e eu adoro-a...

— E ela?

— Ela ignora talvez que eu me consumo.

— Isso é mau!

— Que quer? — disse Luís Tinoco enxugando com o lenço uma lágrima imaginária; é fado dos poetas arderem por coisas que não podem obter. É esse o pensamento de uns versos que escrevi há oito dias. Publiquei-os no *Caramanchão Literário*. (MACHADO, 2001, p. 111-112).

Choviam versos; as rimas buscavam rimas, cansadas de serem as mesmas; a poesia fortalecia o coração do moço. Nem todas as mulheres tiveram notícia do amor do poeta; mas bastava que existissem, que fossem belas, ou quase, para fasciná-lo e inspirá-lo. Uma dessas tinha apenas dezesseis anos, chamava-se Virgínia e era filha de um tabelião, com quem Ricardo se fez encontradiço para mais facilmente penetrar-lhe em casa. Foi-lhe apresentado como poeta.

— Sim? Eu sempre gostei de versos, disse o tabelião; se não fosse o meu cargo, escreveria alguns sonetinhos. No meu tempo compus fábulas. O senhor gosta de fábulas?

— Como não? redarguiu Ricardo. A poesia lírica é melhor, mas a fábula...

— Melhor? Não compreendo. A fábula tem conceito, além da graça de fazer falar os animais...

— Justamente!

— Então, como é que disse que a poesia lírica era melhor?

— Num sentido.

— Que sentido?

— Quero dizer, cada forma tem a sua beleza; assim, por exemplo...

— Exemplos não faltam. A questão é que o senhor acha a poesia lírica melhor que a fábula. Só se não acha?

— Realmente, parece que não é melhor, confessou Ricardo.

— Diga logo inferior. Luar, névoas, virgens, lago, estrelas, olhos de anjo, são palavras vãs, boas para poetas apatetados. Eu, tirando-me a fábula e a sátira, não sei para que serve a poesia. Para encher a cabeça de caraminholas, e o papel de tolices... (ASSIS, 1997, p. 171).

Como podemos perceber, ambas as citações trazem questões referentes ao universo da literatura, especialmente à poesia. No trecho de “Aurora sem dia” vemos a figura de Luís Tinoco, poeta que além de romântico, assume uma concepção de escrita também romântica, pois pensa ter nascido com o dom de fazer versos e acha que isso será o suficiente para uma carreira de sucesso. Sua postura representa um caráter melancólico e exagerado, a ponto de fingir estar chorando. O rapaz ressalta que o sofrimento pelo amor que o consome é clichê entre os poetas, mas mais que isso, a desgraça do poeta é necessária para a composição literária, pois seus versos não passam de lamúrias.

Além disso, o simples ato de retorcer os bigodes é um comportamento típico na figuração de poetas do século XIX, que nos remete à personagem Alencar de *Os Maias* (1888), que talvez seja o estereótipo de poeta romântico da ficção de maior representatividade daquela época.

Quanto ao segundo exemplo, citação de “Vênus! Divina Vênus!”, observamos uma discussão sobre dois gêneros literários, na qual o poeta Ricardo é ridicularizado pelo tabelião. Este, além de considerar uma tarefa fácil escrever poesia do tipo que Ricardo está acostumado a criar, pois diz que ele mesmo a faria, reduz o gênero literário a uma tolice e aqueles que o escrevem a patetas. Porém, o que está em discussão não é a ideia geral de poesia, mas um tipo específico que utiliza a sensibilidade exageradamente e que faz qualquer situação amorosa se transformar em versos comuns.

Quando se refere aos poemas como “sonetinhos”, o tabelião inferioriza a arte poética em comparação com a fábula, tentando mostrar que esta é muito mais interessante, ao que Ricardo tenta argumentar contra, no entanto, não faz isso por dois motivos: para não contrariar o tabelião, já que cortejava sua filha, e por não ter argumentos suficientes para uma discussão literária, uma vez que o poeta não tem conhecimento sobre seu próprio trabalho.

O fato é que os dois poetas da ficção pensam ser a inspiração a única ferramenta para compor, o que resulta em produções repetitivas, mal elaboradas e enjoativas. A diferença é que Luís Tinoco almeja uma carreira através da poesia, já Ricardo, busca conquistar mulheres, um bom casamento. Vejamos a concepção de escrita do primeiro:

Luís Tinoco possuía a convicção de que estava fadado para grandes destinos, e foi esse durante muito tempo o maior obstáculo da sua existência. No tempo em que o dr. Lemos o conheceu começava a arder-lhe a chama poética. Não se sabe como começou aquilo. Naturalmente os louros alheios entraram a tirar-lhe o sono. O certo é que um dia de manhã

acordou Luís Tinoco escritor e poeta; a inspiração, flor abotoada ainda na véspera, amanheceu pomposa e viçosa. O rapaz atirou-se ao papel com ardor e perseverança, e entre as seis horas e as nove, quando o foram chamar para almoçar, tinha produzido um soneto, cujo principal defeito era ter cinco versos com sílabas de mais e outros cinco com sílabas de menos. Tinoco levou a produção ao *Correio Mercantil*, que a publicou entre os *a pedidos*. (MACHADO, 2011, p. 102-103).

Essa mudança repentina na vida do protagonista é descrita de forma irônica. Ele não necessitou de dedicação para tornar-se poeta, simplesmente acordou assim, compondo versos. A explicação para isso é que naquela manhã a inspiração tomou conta do seu ser. Deste modo, imediatamente é composto um soneto. Ele acreditava ter em si algo especial e isso era o suficiente para enxergar qualidades naquilo que escrevia.

Presenciamos que a ideia de escrita da personagem é a de que as palavras dependem apenas da inspiração do poeta. É como se uma musa soprasse no ouvido de Luís Tinoco o poema e ele apenas transcrevesse, já que a composição parece ser fruto de uma iluminação que chegou à sua mente e não de seu trabalho. A poesia é então compreendida como um dom, um poder de criação, algo que já nasce com o indivíduo. Tal concepção contribui para que Tinoco seja ridicularizado na narrativa.

Ao chamar a atenção para a falta de métrica o narrador ainda atribui uma falha ao texto da personagem, visto que aquele não aprecia tal forma utilizada pelo protagonista, que segue os parâmetros românticos de escrita, compondo versos livres. Assim, é evidenciado o despreparo do rapaz para a arte poética, de acordo com esse critério, uma vez que escreve sem se preocupar com a forma, cujo aspecto é desaprovado por Machado em seus textos críticos.

Para o Bruxo do Cosme Velho a forma era um aspecto que contribuía para a beleza da poesia. Ele se mostrou clássico em suas análises literárias, direcionando seu olhar para a métrica e a rima, criticando poemas escritos em versos livres. Alguns dos poetas criticados por Machado foram: Mariano de Oliveira, Valentim Magalhães, Junqueira Freire, Fagundes Varela e Álvares de Azevedo. Vejamos um excerto de uma crítica tecida a respeito da obra de Varela.

Diz o autor do prefácio que os descuidos de forma são filhos da sua própria vontade e do desprezo das regras. Se assim é, o sistema é antipoético; a boa versificação é uma condição indispensável à poesia; e não podemos deixar de chamar a atenção do autor para esse ponto. Com o talento que tem, corre-lhe o dever de apurar aqueles versos, a minoria deles, onde o estudo da forma não acompanha a beleza e o viço do pensamento. Desde já lhe notamos aqui os versos alexandrinos, que realmente não são alexandrinos, pois que lhes falta a cesura dos hemistíquios; outros descuidos aparecem ainda no volume dos *Cantos e Fantasias*; vocábulos mal cabidos, às vezes, rimas imperfeitas, descuidos todos que não avultam muito no meio das belezas, mas que o nosso dever obriga-nos a indicar conscienciosamente. (ASSIS, 1962, p. 859).

Com isso, percebe-se que Machado buscava traçar uma mesma ideia de literatura, tanto em sua crítica literária como em sua ficção, ressaltadas as características de cada gênero. Também vale ressaltar que o autor atribui à falta de uma crítica brasileira consistente o fato dos escritores não terem parâmetros literários e assim, autocontemplarem suas obras, sem enxergar os defeitos. Em seu texto “Castro Alves”, Machado de Assis ressalta que “onde a crítica não é instituição formada e assentada, a análise literária tem de lutar contra esse entranhado amor paternal que faz dos nossos filhos as mais belas crianças do mundo.” (ASSIS, 1962, p. 895).

Isso nos remete justamente ao que acontece com Luís Tinoco de “Aurora sem dia”.

Mal dormida, entremeada de sonhos interruptos, de sobressaltos e ânsias, foi a noite que precedeu a publicação. A aurora raiou enfim, e Luís Tinoco, apesar de pouco madrugador, levantou-se com o sol e foi ler o soneto impresso. Nenhuma mãe contemplou o filho recém-nascido com mais amor do que o rapaz leu e releu a produção poética, aliás decorada desde a véspera. Afigurou-se-lhe que todos os leitores do *Correio Mercantil* estavam fazendo o mesmo; e que cada um admirava a recente revelação literária, indagando de quem seria esse nome até então desconhecido. (MACHADO, 2011, p. 103).

Como uma mãe, Luís Tinoco não consegue enxergar os defeitos do filho (soneto), apenas o contempla como se fosse a criatura mais linda e perfeita do mundo. Ele considera que uma vez tendo publicado seu texto no jornal, alcançaria de imediato um *status*, no entanto, não é isso que acontece com ele.

O protagonista de “Aurora sem dia” sonha alto, quer ser reconhecido através de seus versos, já Ricardo de “Vênus! Divina Vênus!” tem seus poemas como objetos para conquistar as moças por quem diz se apaixonar.

De noite, foi à casa de Marcela. Ia resoluto. Não eram os primeiros versos que escrevia à moça, mas não lhe entregara nenhuns — por acanhamento. De fato, esse namoro que Maria dos Anjos receava acabasse em casamento, não passava ainda de alguns olhares e durava já umas seis semanas. [...]

“Hoje dou o golpe”, ia ele pensando. Havia gente em casa do Dr. Viana, pai da moça. Tocava-se piano; Marcela perguntou-lhe logo com os olhos do costume:

Que tal me acha?

— Linda, angélica, respondeu Ricardo pelo mesmo idioma.

Apalpou a algibeira do fraque; lá estava a poesia metida em sobrecarta cor-de-rosa, com uma pombinha cor de ouro, em um dos cantos. (MACHADO, 1997, 168).

Se as paixões de Ricardo começavam com versos, as decepções amorosas seguiam o mesmo ritmo, com novas composições. Por exemplo, ao saber que

sua amada Marcela casara-se, o poeta escreve alguns versos que, no entanto, não são notados pela moça.

Quisera contar aqui as lágrimas de Ricardo; mas não as houve. Imprecações, sim, protestos, juramento, ameaças, vindo tudo a acabar em uma poesia com o título *Perjura*. Publicou esses versos, e, para lhes dar toda a significação, pôs-lhe a data do casamento. Marcela, porém, estava na lua-de-mel, não lia outros jornais além dos olhos do marido. (MACHADO, 1997, 170).

Assim como seus poemas passavam rapidamente pela vida das pessoas, as musas também passavam pela vida de Ricardo quase que de forma instantânea. Mas como “Choviam versos; as rimas buscavam rimas, cansadas de serem as mesmas; a poesia fortalecia o coração do moço.” (MACHADO, 1997, 170) e ele precisava de uma enxurrada de sentimentos para escrever. “Nem todas as mulheres tiveram notícia do amor do poeta; mas bastava que existissem, que fossem belas, ou quase, para fasciná-lo e inspirá-lo.” (MACHADO, 1997, 170)

Ele tem a mesma concepção de Luís Tinoco, insistindo na ideia de que a chave para fazer versos é apenas a inspiração, rejeitando o conceito de atividade que demanda trabalho, esforço e estudo. Além disso, ele também não tem o distanciamento crítico necessário de sua escrita, o que resulta em versos ruins, repetitivos.

Sua poesia é extremamente açucarada, tendo Vênus como entidade sempre presente, simbolizando um romantismo exagerado, aspecto muito criticado pelo Bruxo do Cosme Velho. Além disso, tanto Ricardo como Tinoco são típicos imitadores, pois necessitam se apropriar de textos alheios para compor. Este

[...] espingava nas alheias produções uma coleção de alusões e nomes literários, com que fazia as despesas de sua erudição, e não lhe era preciso, por exemplo, ter lido Shakespeare para falar do to be or not to be, do balcão de Julieta e das torturas de Otelo. (MACHADO, 2001, p. 106).

Sabia superficialmente a biografia ou grandes frases de figuras importantes e apenas com isso, citava-as. Suas ideias sobre obras e autores eram as que circulavam na sociedade e que ele ouvia, pois não gastava seu tempo lendo o que não era seu.

Assim, vemos a crítica de Machado de Assis a uma literatura que não é própria, individual, sobretudo a que vai buscar nos autores europeus parâmetros de escrita. É importante ressaltar que o parecer negativo do autor é a esse tipo específico de poesia, que corresponde a apenas uma parcela do romantismo, cujo padrão é exemplificado através de Luís Tinoco e Ricardo e ridicularizado pelo narrador e por personagens das narrativas.

Em sua crítica literária Machado de Assis repudiou a demasiada influência estrangeira nas obras brasileiras, sobretudo a europeia, pois para ele a contaminação desproporcional copiava os costumes e a literatura que não nos pertenciam.

Como ele sempre buscou em seu projeto literário contribuir para uma literatura que realmente fosse brasileira, fez da originalidade dos escritores um de seus principais critérios de análise poética.

A seguir temos um excerto do que o literato escreveu a respeito da obra de Fagundes Varela, no trecho comenta-se a respeito da imitação.

O Sr. Ferreira de Meneses, que conviveu com o poeta dos *Cantos e fantasias*, indica no prefácio a que aludimos os autores que servem de modelo ao Sr. Varela, e entre eles, lorde Byron. Não nos parece inteiramente exata esta apreciação. É verdade que, durante algum tempo, a poesia de lorde Byron influiu poderosamente nas jovens fileiras da academia; mas, se o autor das *Vozes da América* aprecia, como todos nós, a musa do cantor de *Child-Harold*, nem por isso reproduz os caracteres do grande poeta, e damos-lhe por isso os nossos parabéns. (ASSIS, 1962, p. 857).

Lord Byron foi um escritor que influenciou muitos poetas românticos no Brasil com seu pessimismo e egocentrismo, mas mais que isso, muitos o imitaram. Por isso mesmo Machado de Assis parabeniza Fagundes Varela, pois se ele gostava da obra do inglês e não a copiou como outros fizeram, é porque sabia produzir sua própria literatura. Para o crítico o

desespero do poeta inglês, a que alude o Sr. Ferreira de Menezes, não existia realmente nos seus imitadores; assim, enquanto ele operava o milagre de fazer do cepticismo um elemento poético, os seus imitadores apenas vazavam em formas elegantes um tema invariável e uniforme. Tomaram-se de uns ares, que nem eram melancólicos, nem alegres, mas que exprimiam certo estado da imaginação, nocivo aos interesses da própria originalidade. (ASSIS, 1962, p. 858).

Machado deixa claro que os imitadores de Lord Byron não se saíam bem. O problema a que o autor alude não era a influência do poeta inglês, mas sim a uma contaminação que não fazia dos brasileiros escritores originais, já que se tratava de uma cópia. Aqui podemos incluir Luís Tinoco, que “confessava singelamente ao mundo que fora invadido do ceticismo byroniano, que tragara até as fezes a taça do infortúnio, e que para ele a vida tinha escrita na porta a inscrição dantesca” (MACHADO, 2001, p. 106).

Ambos os poetas de Machado não são originais, eles não se diferenciam dos demais. Podemos concluir que suas composições são desprovidas da chamada “função-autor”, termo utilizado por Michel Foucault em “O que é um autor?” (2001).

Apesar de ter escrito muito depois de Machado, as considerações do filósofo são válidas para abordarmos as narrativas machadianas em questão, visto que Foucault trata do século XIX. Ele ressalta que nesse período não só a literatura se fortaleceu, mas também a instituição autor e deste modo, conceitua a função-autor da seguinte forma:

[...] a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce e se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2001, p. 20).

Com isso, a função-autor se constitui através de vários elementos que parecem necessitar de certo tempo para se fundamentarem, como por exemplo, a rede discursiva criada sobre o escritor e sua obra. É justamente por se tratar de um sistema complexo que nem todos os textos possuem a função-autor, como é o caso de Luís Tinoco e Ricardo. Suas composições são simplesmente bobagens, pois eles não têm o necessário afastamento crítico de seus textos, justamente onde se encontra, segundo o filósofo, a função-autor.

Os protagonistas de “Aurora sem dia” e “Vênus! Divina Vênus!” são a imagem de um grupo que escreve versos derramados, demasiadamente sentimentais. Ao ser ridicularizada, esse tipo de figuração subsidia o pensamento do leitor para que perceba a decadência das leituras semelhantes aos versos dos poetas e que deste modo, ocorra uma mudança no gosto literário. Na prosa de Machado há a preocupação quanto à formação de leitores de uma nova literatura, como a feita por ele, e por isso, tantas críticas ao idealismo romântico em seus textos.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003) ressaltam que só em meados de 1840, no Rio de Janeiro, onde estava estabelecida a sede da monarquia, se “passa a exhibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2003, p. 17). Com isso, busca-se conquistar o leitor traçando um novo tipo de literatura que mudasse o gosto vigente, que antes pautava-se muito em obras românticas. Guimarães destaca a busca de Machado pela mudança do gosto do público, que não condizia com o que ele desejava.

Sua tarefa consiste, portanto, não só em apontar e demolir os anacronismos, mas também atrair um público capaz de compreender e fruir a “literatura moderna” que pretende constituir. Por isso, a tensão entre o gosto vigente e este projeto modernizador permeia os dois primeiros livros, nos quais personagens formadas pela poesia de Lord Byron e educadas com a leitura do *Werther* são sistematicamente ridicularizadas pelos narradores, que também desafiam a expectativa dos seus interlocutores, apontando sempre para a *necessidade não apenas de um novo tipo de literatura, mas de um novo tipo de leitor*. (GUIMARÃES, 2001, p. 87. Destaque no original).

Através de sua ficção, Machado lutava a favor de uma ideia nova de literatura que entendia a escrita não apenas como fruto da inspiração e das experiências de seu autor, mas de todo um processo complexo que consistia na profissão de

escritor, uma ideia contrária ao romantismo idealizado. Do mesmo modo ele tentava formar leitores perspicazes para essa nova literatura, pessoas que estavam acostumadas com a leitura romântica, como é o caso de Luís Tinoco e Ricardo. Assim como poetas, eles também são a representação do mau leitor que não tem distanciamento crítico daquilo que lê, não consegue refletir e muito menos fazer um bom proveito da leitura, pois sabiam apenas imitar a literatura alheia, como já dissemos anteriormente.

Mas além de serem parte do projeto literário de Machado que visava um novo modelo de leitorado, as narrativas também apresentam um recorte da atmosfera literária. Através dos poetas românticos ficcionais, cuja instituição estava em decadência na segunda metade do século XIX, abre-se espaço para maiores discussões referente à literatura, como explica Fernando Gil:

se pode dizer, provavelmente com algum exagero da minha parte, que o acúmulo crítico centrado na obra de Machado nos fez compreender melhor a literatura brasileira do século XIX do que o esforço empreendido no conjunto do âmbito da crítica brasileira para o exame da totalidade de ficcionistas “menores” desse mesmo período. Isso sem nenhum demérito, pelo contrário, das pesquisas que se preocuparam com as obras de Macedo, Alencar, Antonio de Almeida, Taunay, Aluísio Azevedo etc. Notem, então, que peço permissão para dizer o óbvio, que seria mais ou menos o seguinte: somente a ficção de um grande autor como Machado nos permite compreender parte significativa da trajetória da nossa literatura e, num mesmo passo, vislumbrar as agruras com que a própria crítica teve que se haver ao longo do tempo para lidar com a astúcia sofisticada de sua obra. (GIL, 2008, p. 60).

Gil (2008) encara a obra literária machadiana como sendo mais importante que a própria crítica realizada pelos letrados da época, devido à compreensão da atmosfera literária do século XIX na prosa de Machado. Neste sentido, o articulista defende a ficção do Bruxo do Cosme Velho como a própria crítica literária.

Ao analisar “Aurora sem dia” e “Vênus! Divina Vênus!” é possível notar esse acúmulo crítico de que trata Gil, pois as narrativas nos permitem visualizar discussões referentes a diversos assuntos. O tipo de literatura que se fazia naquele momento, a literatura da imitação, a crítica ao poeta romântico, concepções de escrita e o gosto do leitorado são algumas das questões representativas do universo literário brasileiro oitocentista que estão nos contos machadianos.

Em duas narrativas consideradas curtas, temos acesso a essas tantas informações de cunho crítico literário que talvez não fossem tão facilmente encontradas nos textos realmente tidos como críticos no século XIX.

O que temos nas duas narrativas analisadas neste estudo é uma representação da atmosfera literária daquele momento e seus desdobramentos, além de uma assídua crítica literária que reprova a instituição poeta romântico. Neste sentido,

tratam-se de contos militantes de Machado de Assis, integrantes de seu projeto literário que buscava não apenas influenciar jovens escritores, mas também fazer com que os leitores refletissem sobre o gosto literário que prevalecia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Machado de Assis é um autor que se destacou tanto no século XIX como em relação a toda a literatura brasileira, pois ele contribuiu para a emancipação literária de um país que ainda era extremamente apegado à cultura europeia. Sua contribuição como poeta, crítico, romancista e contista resulta em um trabalho único que faz com que seja tão reconhecido até mesmo internacionalmente.

Um das maiores riquezas da obra do escritor é contar suas diferentes histórias com um tom crítico. Seja em um enredo amoroso ou filosófico sempre encontramos o ponto de vista de seu autor, que pode ser sobre o indivíduo, sociedade ou ainda sobre seu próprio contexto profissional: a literatura, como é o caso dos contos que analisamos.

Em “Aurora sem dia” e “Vênus! Divina Vênus!” vemos que a literatura como ficção atua como um gatilho de reflexão sobre si mesma, ou seja, a partir de uma história ficcional em que a literatura atua na trama, o narrador faz com que o leitor pense para além da fantasia ou mesmo, no real contexto literário. Em outras palavras, estamos falando da ironia romântica, estratégia utilizada por Machado de Assis para exercer sua crítica literária nas narrativas.

Não há dúvidas de que o escritor produziu os dois contos em prol de seu projeto literário, que consistia em promover uma nova literatura e um leitorado para ela e assim, as narrativas são uma ponte entre escritor e leitor para que seja promovida a crítica literária. Isso porque era necessário que as discussões que estavam ocorrendo em torno da literatura chegassem aos leitores que não faziam parte do círculo dos escritores e que assim, não liam crítica literária. Deste modo, de forma inteligente o Bruxo do Cosme Velho fez de sua prosa uma obra crítica, levando até as pessoas comuns o contexto em que a literatura brasileira se encontrava.

Com isso, percebemos a importância da literatura como tema da ficção para o que Carlos Reis (1999) chamou de “afirmação institucional” por parte dos escritores oitocentistas. Através de narrativas como “Aurora sem dia” e “Vênus! Divina Vênus!” Machado exercia sua crítica literária à instituição poeta romântico e assim, também promovia seu trabalho que era diferenciado, afirmando-se como escritor de uma nova literatura brasileira.

Portanto, não há como desvincular os dois contos analisados aqui do trabalho de Machado de Assis como crítico. Foi de forma harmônica que ele conduziu suas

avaliações sobre diversas obras, seguindo sempre a mesma linha de pensamento e da mesma forma, suas narrativas.

Fazer literatura engloba posicionar-se politicamente, defender e crer em algo, e foi justamente isso que o escritor brasileiro mais reconhecido fez, construindo através disso e de seu talento uma obra sólida, tão estudada até os dias de hoje. Ao contrário de Luís Tinoco e Ricardo, o Bruxo do Cosme Velho constituiu para si a função-autor, a ponto de sabermos a quem se refere tal apelido.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. Aurora sem dia. In: **Histórias da meia-noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p. 102-124. (Ed. especial).

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ASSIS, M. de. D. Benedita. In: _____. **Contos B**. Rio de Janeiro: Lia, s.d. p. 153-173. (Obras selecionadas em 5 v.; v. 5).

_____. **Obra completa**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Ltda., 1962. Organizada por Afrânio Coutinho.

ASSIS, M. de. Vênus! Divina Vênus! In: **Escritos Avulsos III**. São Paulo: Globo, 1997, p. 163-176. (Obras completas de Machado de Assis).

BREUNIG, R. de A. **Vosmecê assim fica cego: O personagem-leitor nos contos de Machado de Assis**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura Brasileira, Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8573/000581130.pdf?...1>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: _____. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em: <<http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1772/FOUCAULT,%20Michel.%20O%20que%20%20Eg%20o%20autor.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GIL, F. Arte e sociedade nos contos de Machado de Assis. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 4, n. 8, p. 59-71, jul./dez, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/2386/1802>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

GUIMARÃES, H. de S. **Os leitores de Machado de Assis**. O romance machadiano e o público de literatura no século 19. 2001. 422 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269923>>. Acesso: 23 abr. 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

REIS, C. Eça de Queirós e a Literatura como Ficção. In: **Estudos Queirosianos: Ensaio sobre Eça de Queirós e a sua obra**. Lisboa: Presença, 1999. p. 17-30.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **O poeta romântico na prosa do século XIX em dois contos machadianos**, defendida em 14 de março de 2019

no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch - Orientadora

Doutora em Estudos Literários

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Andréa Correa Paraiso Müller

Doutora em Teoria e História Literária

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Luciene Marie Pavanelo

Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Universidade Estadual Paulista

LOPES, Bianca Meira. **O poeta romântico na prosa do século XIX em dois contos machadianos**. Ponta Grossa, 2019, 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019). Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2777>.

Referência deste artigo:

LOPES, B. M.; HARMUCH, R. A. Luis Tinoco e Ricardo: poetas românticos da ficção machadiana. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 165-179.



VOZ AUTORAL E ESCRITA IDENTITÁRIA EM QUARTO DE DESPEJO E O OLHO MAIS AZUL

Cleideni Alves do Nascimento Acco¹
Marly Catarina Soares²

Resumo: O objetivo principal dessa pesquisa foi refletir sobre a formação de uma voz autoral, sua relação com a leitura e sobre como o contato com a literatura engajada com as mais diversas realidades sociais teria o potencial de modificar identitariamente um indivíduo, dando a ele uma voz própria. Com esta finalidade, foram selecionadas as primeiras obras escritas pelas autoras Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus, sendo respectivamente o romance *O Olho Mais Azul* (1970) e o diário *Quarto de Despejo* (1960). A escolha dessas obras se justifica por se tratar de textos que não correspondem ao modelo eurocêntrico de produção literária, a fim de dar visibilidade também a autores provenientes de grupos socialmente marginalizados. Os principais pilares teóricos que sustentam essa pesquisa se baseiam nos estudos sobre a literatura engajada (SARTRE, 1989), a função do autor (FOUCAULT, 2009), a voz autoral (ALVAREZ, 2006) e o poder humanizador da literatura (CÂNDIDO, 2004; PETIT, 2009; TODOROV, 2010).

Palavras-chave: Literatura; Voz autoral; *O olho mais azul*; *Quarto de despejo*.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

NASCIMENTO, Cleideni. **Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus: dois timbres marcantes da voz autoral feminina**. 2012, 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/436>>.

INTRODUÇÃO

Ao analisar as vozes autorais de Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus em suas respectivas obras *O Olho Mais Azul* (1970) e *Quarto de Despejo* (1960), buscou-se identificar como se define identitariamente cada uma dessas vozes e como elas revelam uma literatura com engajamento social, permitindo que outras consciências possam ser despertadas para o contexto de injustiça social que ainda é muito presente nas sociedades de todo o mundo, principalmente, naquelas onde o acesso aos bens culturais fica restrito a um pequeno grupo.

O objetivo primeiro da pesquisa é refletir sobre o potencial transformador do texto literário e sobre a origem e a formação de uma voz que expressa a

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: cleideni_nascimento@yahoo.com.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marlycs@yahoo.com.br

subjetividade daquele que escreve. Como surge essa voz? Que relação ela teria com a leitura? Como essa voz se expressa através da escrita? Em um processo circular, as vozes autorais comprometidas com as mais diversas realidades sociais teriam o potencial de suscitar novas vozes através da prática da leitura. A obra literária possibilitaria o encontro de duas subjetividades, a do autor e a do leitor. O primeiro teria a capacidade de influenciar a subjetividade do segundo.

Seguindo essa linha de pensamento, o leitor que aprende a ouvir a presença autoral por trás das palavras passaria por um processo de transformação identitária. Seria o amadurecimento na arte de ouvir bem que o conduziria a uma voz própria. Essa voz poderia tornar-se autoral, assim como as vozes dos autores que ele aprendeu a ouvir. As vozes autorais de Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus seriam resultado de tal processo. Teria sido a intensa relação que ambas mantiveram com a literatura, que deu a elas condições para falar por si. Mais do que informar e entreter, a literatura teria um potencial humanizador.

A ideia defendida é de que a literatura possa modificar identitariamente o indivíduo que lê, fazendo com que ele desenvolva uma voz própria. O acesso ao texto literário pode ser uma forma de inclusão social, dando àqueles que estão à margem do mundo da produção cultural uma oportunidade de inserção. Por mais que se trate de um processo longo e lento, ele é perfeitamente possível. É o que se pretendeu provar a partir da análise das trajetórias de Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus como escritoras. Suas vozes autorais seriam o resultado de um processo longo e contínuo de contato com a leitura literária. Através desse contato elas adquiriram linguagem não apenas para falar de si, mas também para refletir e revelar o contexto social no qual viviam.

LITERATURA E PODER

Primeiramente, traçou-se uma trajetória da relação que a cultura escrita teve com as classes mais abastadas ao longo da história. Saindo das mãos da monarquia e do clero, e passando para as mãos da burguesia, a literatura foi usada por muito tempo como instrumento de representação de um grupo exclusivo. Chartier (1999) e Foucault (2009) apresentam um retrato de como a monarquia usava a escrita como instrumento de poder para controlar e submeter o povo.

Com a ascensão da burguesia, o poder muda de mãos, mas a literatura continua sendo usada com o mesmo objetivo de antes. Walter Benjamin (1994) e Roland Barthes (1993) analisam a natureza dessa literatura produzida pelo novo grupo dominante. O escritor burguês representava seu contexto social e histórico a partir da sua posição privilegiada na sociedade. Percebe-se que nesses contextos representados por essa literatura produzida por uma única classe, as ditas “minorias” recebiam uma caracterização estereotipada. As mulheres, os

negros e os pobres eram representados pelo olhar de “superioridade” daqueles que estavam no controle.

Na sequência, com a finalidade de compreender os períodos históricos em que viveram cada uma das escritoras estudadas, apresentou-se um panorama com os principais fatos que influenciaram a história de seus respectivos países em meados do século XX. Os contextos históricos adversos em que viveram as escritoras pesquisadas valorizam ainda mais a função social de suas obras. Em uma época em que o acesso aos espaços de produção de discurso era restrito somente aos homens brancos, elas se fizeram notar rompendo as barreiras de classe, cor e gênero.

Nos Estados Unidos de Toni Morrison, depois de muito tempo de um racismo legalizado que segregava os negros em sua própria terra, surgem os movimentos por igualdade de direitos civis. Foi um período de grande efervescência que deu origem a outros movimentos por reconhecimento. Não só os negros, mas também as mulheres e os homossexuais lutavam para ser respeitados na sua individualidade.

No Brasil de Carolina Maria de Jesus, analisou-se a herança do período pós-abolição da escravatura e o mito da democracia racial. Embora se diga que todos são livres e têm os mesmos direitos no Brasil, constata-se que a maioria dos descendentes da escravidão permaneceu às margens da sociedade. Regina Dalcastagnè (2008) ressalta que séculos de um racismo estrutural afasta os negros de espaços de poder e de produção de discurso. E acrescenta que o mito da ‘democracia racial’ elimina questões como o racismo dos discursos públicos, incluindo aí o romance. A autora constatou através de uma pesquisa que entre os escritores contemporâneos brasileiros 72,7% deles corresponde a homens brancos, incluindo as escritoras brancas esse número sobe para 93,9%. A hegemonia da produção literária continua pertencendo aos homens brancos, ainda no século XXI.

LITERATURA E VOZ AUTORAL

Depois de traçado esse panorama histórico, parte-se para a fundamentação teórica que trata das questões da literatura engajada e da formação de uma voz autoral. Tomou-se por base as teorias defendidas por Jean-Paul Sartre (1989), Roland Barthes (1970), Michel Foucault (2009) e Antoine Compagnon (2001). Há entre eles uma visão comum de que a literatura não seja uma composição meramente autorreferente, mas que ela seja relacionada com a vida nas suas mais diversas facetas. A literatura comprometida com as realidades sociais teria a função de revelar algo, propondo uma mudança. Sartre (1989) compreende o ato de escrever como uma ação que pressupõe algumas escolhas por parte do escritor.

Essas escolhas revelariam sua subjetividade. O escritor engajado seria aquele que usa a sua escrita com um propósito. Ele acredita que a literatura tem o poder de mudança, e mostra através da sua escrita o que deseja mudar.

Tanto Carolina Maria de Jesus quanto Toni Morrison não escreviam pelo simples prazer de escrever. Há no trabalho das duas escritoras um comprometimento com uma realidade que por muito tempo foi banalizada pela literatura. A realidade das vidas comuns, daqueles que não participavam das grandes decisões de um país, pois estavam sobrevivendo à margem da sociedade. Suas escritas expressam um forte engajamento social. No caso de Carolina Maria de Jesus, sua participação é ainda mais próxima, já que ela é personagem real do contexto que retrata. Ambas escreviam com o intuito de revelar duras realidades de suas épocas.

A escrita engajada pode ser erroneamente compreendida como uma expressão de manifesto social ou político. No entanto, o engajamento social da literatura só é eficaz quando ele é acompanhado de uma linguagem artisticamente elaborada. Ao analisar as obras de Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus, busca-se mostrar que seu engajamento se dá através da linguagem elaborada por elas. A escrita socialmente engajada procura representar diferentes grupos de diversas perspectivas, dando voz aos que estão marginalizados. Porém, é necessário que haja uma preocupação com o apuro da linguagem, buscando uma elaboração esteticamente organizada da palavra, porém, com muita expressividade.

Com base na teoria do crítico literário inglês Alfred Alvarez sobre a voz do escritor, analisou-se a presença autoral das escritoras por trás das escolhas que elas fizeram para compor suas obras. Alvarez (2006) acredita que a maneira como uma pessoa escreve mostra como ela pensa e a integridade de um autor poderia ser julgada pelo tom de sua voz, pela postura de sua linguagem. Essa linguagem revelaria traços da identidade do autor.

Para concluir a linha de pensamento teórico, apresenta-se uma reflexão sobre como uma voz autoral pode atuar sobre o indivíduo leitor, fazendo com que ele próprio desenvolva uma voz autônoma que lhe permita falar de si e por si. Para tanto, considerou-se as reflexões do crítico literário brasileiro Antonio Cândido (2004), da socióloga francesa Michèle Petit (2009) e do historiador e ensaísta búlgaro Tzvetan Todorov (2010).

Esses autores compartilham uma mesma linha de pensamento, pois todos eles entendem que a literatura, mais do que uma fonte de informação ou de entretenimento, atua no inconsciente do leitor. Esse processo de construção de sentido, experimentado através de uma forma narrativa organizada, faz com que o leitor se organize interiormente. A experiência simbólica vivida através da literatura e o contato com a linguagem escrita desenvolveriam sua capacidade de expressão oral e escrita. A literatura devolveria ao leitor a capacidade de se

expressar, aquela que por alguma experiência traumática ele perdeu um dia, permitindo que ele novamente possa falar por si.

Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus teriam passado por esse processo de transformação identitária por meio do contato íntimo com a leitura. Teria sido a partir desse encontro com a literatura que as autoras conseguiram sair da sua condição de marginalidade para ter acesso ao espaço de produção de discurso. Estabelecendo um diálogo entre a teoria e as obras das autoras pesquisadas, procurou-se analisar a escrita de ambas a fim de compreender e identificar marcas identitárias nas suas obras.

TONI MORRISON: UMA VOZ AUTORAL ENGAJADA

Chloe Anthony Wofford nasceu em 18 de fevereiro de 1931, quando adulta adotou a abreviação de seu segundo nome e o sobrenome do marido. Toni Morrison viveu e cresceu em um ambiente hostil de forte discriminação e violência contra os negros nos Estados Unidos, principalmente, na primeira metade do século passado. Morrison tem a sua própria história de vida influenciada e misturada às histórias de tantos outros negros que sofreram com o racismo e a segregação em seu país.

A relação de Morrison com o mundo das narrativas começou ainda na infância. Embora sua família tivesse passado por muitas restrições econômicas, sua bagagem cultural era muito rica. Morrison cresceu em meio a muitas histórias do folclore afro-americano com suas músicas, rituais e mitos. Contar histórias fazia parte da vida dos Wofford. Adultos e crianças dividiam suas histórias. E a prática de ambos de ouvir as histórias e criá-las, provavelmente, contribuiu para despertar em Morrison o gosto pela leitura.

A vida profissional de Morrison sempre esteve ligada às letras e à luta pelo direito de representação dos negros. Em 1949, quando ela entra na *Howard University* para estudar inglês, ela se torna membro da companhia de teatro da universidade. Esse grupo de teatro apresentava peças sobre a vida de pessoas afro-americanas. Morrison graduou-se em inglês (Letras) em 1953. Na sequência, ela recebe o título de mestre da *Cornell University*, em Ithaca, Nova Iorque, em 1955. Leciona por dois anos na *Texas Southern University*, depois vai para *Howard* trabalhar na universidade onde havia se formado. Em 1958, quando lecionava em *Howard*, a escritora conhece Harold Morrison com quem se casaria. Ele, um arquiteto jamaicano, também lecionava na mesma universidade. Eles permaneceram casados até 1964, e durante esse tempo tiveram dois filhos, Harold e Slade. Após o divórcio, ela se muda com os filhos para Syracuse, Nova Iorque, e lá começa a trabalhar como editora para a *Random House Company*. O tempo que restava para ela escrever se restringia às madrugadas, após o trabalho e o

cumprimento do seu papel de mãe. Em 1968, muda-se para a cidade de Nova Iorque, onde continua trabalhando como editora para a *Random House*.

Nessa nova etapa da sua carreira, Morrison se torna a editora-chefe e era a única mulher afro-americana a exercer tal função naquela empresa. Enquanto ocupou esse cargo, ela ajudou escritores afro-americanos a publicarem seus livros. Além da sua função como editora, lecionava por meio-período, proferia palestras pelo país e escrevia seus romances. E em 1970, publica seu primeiro romance *O Olho Mais Azul* – que é um dos objetos de estudo dessa pesquisa. Com raras exceções, esse romance foi desprezado pela crítica e ignorado pelo público. Seu reconhecimento como escritora viria quase vinte e cinco anos mais tarde, quando a autora já havia consolidado seu nome no cenário literário mundial.

Ao se analisar a construção de seu primeiro romance, pode-se dizer que Toni Morrison realizou, impecavelmente, seu trabalho de organização da palavra. Ela inovou na organização da narrativa e ousou no tema que era tabu para a época. O jogo de vozes narrativas deu equilíbrio e leveza ao romance, e a fala de um narrador complementando a do outro. O ciclo das estações do ano representando os capítulos compara-se ao próprio ciclo da vida. A ligação metafórica entre as sementes e o solo no qual elas foram plantadas representam como a subjetividade da personagem é afetada pelas influências do meio no qual vive.

A caracterização das personagens e o modo como a forma narrativa foi organizada em *O Olho Mais Azul* revelam a voz autoral de Toni Morrison. Sua voz tem o objetivo nobre de mostrar os efeitos nocivos do olhar de preconceito racial que corrói as existências mais vulneráveis da sociedade. Morrison, através da sua escrita, procura mostrar que ninguém é essencialmente bom ou ruim. Suas atitudes refletiriam as influências externas que recebem ao longo da vida. Sua voz autoral humanizadora é, potencialmente, formadora de indivíduos mais humanos.

A escrita de Morrison vai contra a tradição da literatura de origem eurocêntrica que favorecia e colocava em ordem hierárquica de superioridade o homem branco de origem europeia e menosprezava os grupos por eles submetidos. Sua escrita segue a vertente do multiculturalismo policêntrico que se caracteriza pela valorização de todas as vozes da sociedade em um mesmo nível dialógico. Ella Shohat e Robert Stam definem o multiculturalismo da seguinte forma:

O multiculturalismo policêntrico enxerga toda a história cultural da perspectiva do jogo social de poder. Não se trata de uma sensibilidade açucarada em relação a outros grupos, mas da descentralização do poder, da tomada de poder pelos excluídos, da transformação de instituições e discursos subordinados. (SHOHAT; STAM, 2006, p. 87).

Permitir que os negros se representem através da escrita é uma forma de descentralizar o poder e dar a eles o direito de se expressarem. Mas o multiculturalismo não tem como princípio inverter a ordem hierárquica de poder,

e sim permitir que todos os povos de diferentes origens possam ser respeitados nas suas diferenças e que possam se representar. Porém, a escrita de Morrison não se reduz apenas a uma linguagem de protesto e luta por direitos iguais. Ela é o que Barthes (1970) chamou de escritura, uma linguagem que equilibrando língua e estilo se configura como um ato de solidariedade, uma função social e uma função estética.

Através da análise do romance, foi possível verificar o importante papel que uma voz autoral autêntica e engajada com as mais diversas realidades sociais pode ter na representação de grupos sociais marginalizados. O romance analisado é um exemplo de escrita marginal de alto valor literário e humanizador. A escrita de Morrison não é valorizada somente porque é de origem negra ou feminina. Seu valor está também no seu alto padrão estético que dá à obra um maior potencial humanizador.

Acredita-se que somente a literatura que fale da vida e das suas tensões sociais tenha o poder de fazer o leitor enxergar e tomar consciência das relações de poder existentes em nosso meio. Uma literatura que disfarça e embeleza um contexto social desigual e repleto de injustiças é mentirosa, dizendo apenas aquilo que algumas pessoas querem ouvir para manter um estado de coisas cômodo para um determinado grupo.

Em *O Olho Mais Azul*, nota-se a preocupação da autora em demonstrar os efeitos destrutivos que o preconceito racial pode ter na constituição da identidade de uma pessoa. A voz autoral é a orquestradora de todas as outras vozes que compõem o romance, e ela só é convincente por ser autêntica. Alvarez afirma que a voz autêntica não pode ser aquela que você quer ouvir. “Toda arte verdadeira é subversiva em um determinado nível ou em outro, mas não subverte simplesmente clichês literários e convenções sociais: também subverte os clichês e as convenções nos quais você mesmo desejaria acreditar” (ALVAREZ, 2006, p. 34). Morrison, através da sua voz, cumpre o papel subversivo da arte engajada, pois ela não escreve para confirmar o que as pessoas já acreditam, e sim para mostrar o que muitos preferem não enxergar.

O romance causa espanto pela temática, mas também impressiona pela forma. É através do equilíbrio entre forma e conteúdo que ele consegue comunicar sua humanidade ao leitor. Cândido diz que um texto tem impacto sobre o leitor devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. “Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu” (CÂNDIDO, 2004, p. 178). Morrison consegue, habilmente, fazer essa fusão da mensagem e da organização.

A escrita de Morrison cumpre com louvor a função de preservar a memória e também de defender a dignidade, principalmente das mulheres negras. Mas

o fato de o romance preservar a memória afro-americana não deixa de torná-lo atual. Ele não é atual apenas pela questão racial, mas porque é possível relacioná-lo a outras formas de desprezo que continua fazendo suas vítimas nos dias atuais. Essas vítimas estão em todo lugar, nos asilos, orfanatos, presídios, sanatórios e pelas ruas compartilhando a miséria e a violência, as únicas coisas que lhes restam. Essas, assim como Pecola, são personagens da vida real que acabam se tornando invisíveis para a sociedade. A voz engajada de Morrison cumpre o compromisso de trazer para a literatura vidas proscritas como essas.

CAROLINA MARIA DE JESUS: LEITORA E AUTORA DA VIDA

Carolina Maria de Jesus nasceu no dia 14 de março de 1914, no vilarejo rural de Sacramento em Minas Gerais. Lá viveu grande parte da sua infância e também da sua adolescência. Seus avós eram ex-escravos libertos após o fim do regime escravocrata brasileiro. Fruto de um relacionamento extraconjugal de sua mãe, ela não chegou a conhecer seu pai. Mas como referencial masculino seu avô materno teve um importante papel na sua infância.

A vida naquela comunidade do interior mineiro beirava os limites do primitivo. A população, de modo geral, tinha que produzir quase tudo que consumia. A maioria dos moradores era descendente de escravos, e já pelas várias restrições que passavam, não tinham perspectiva de um futuro melhor. Ter acesso à instrução era algo impensável para aquelas pessoas. Usufruir da educação formal era um privilégio de poucos e seu acesso estava ainda relacionado com a condição sócio econômica das pessoas.

A família de Carolina não teria condições financeiras de arcar com as despesas da escola. Foi a iniciativa de uma bondosa senhora branca chamada Maria Leite, para quem a mãe de Carolina lavava roupas, que permitiu que ela tivesse contato com o mundo das letras. Embora Carolina tenha frequentado a escola por pouco mais de dois anos, esse tempo foi fundamental na sua formação como leitora e, conseqüentemente, como escritora.

Além da escola, outro fator que influenciou o gosto de Carolina pela leitura foi o contato com as narrativas orais contadas pelo seu avô e sua mãe. Conhecido como Sócrates Africano, seu avô era considerado um homem muito inteligente. Os ricos e poderosos da região respeitavam a sua sabedoria, e gostavam de ouvir e discutir sobre as histórias que ele contava dos tempos em que era jovem, da época da escravidão. Foi com ele que a mãe de Carolina aprendeu a contar histórias. As histórias sempre fascinaram Carolina, tanto que a sua curiosidade a levava a buscar mais histórias dos lugares e heróis dos livros, como Tiradentes e Zumbi dos Palmares.

Na juventude mudou-se para a capital paulista. Depois de trabalhar alguns anos como empregada doméstica, ela foi demitida em decorrência da sua primeira gravidez. Em 1948, impelida pelas circunstâncias da vida, ela se reúne a um grupo de pessoas, a maioria migrantes que começavam a chegar à capital São Paulo, para estabelecer moradia em uma área às margens do rio Tietê. Essa área daria origem à favela do Canindé. “Carolina escolheu a favela do Canindé, sítio ermo e situado próximo a um depósito de lixo. O lixo desde então passou a ser seu ganha-pão, metáfora perfeita da circunstância socioeconômica brasileira da imensa fatia que nunca teve propriedade” (MEIHY, 1994, p. 22).

Em uma visita à favela do Canindé, o jornalista Audálio Dantas descobre que entre os moradores da favela havia uma escritora. O jornalista conta que ao ler a primeira página do diário de Carolina já percebeu que era algo muito importante. Primeiro como depoimento, pois alguém que vivia em um mundo marginal poderia contar o que era aquele meio melhor do que qualquer um que fosse de fora. Segundo pela inegável expressividade literária da sua escrita. “Não chegava a ser uma obra literária propriamente dita, mas possuía momentos de grande força descritiva, de criação de imagens” (DANTAS apud LEVINE; MEIHY, 1994, p. 102).

O sucesso editorial de seu livro no Brasil chamou a atenção de revistas internacionais de grande circulação em diversos países. Elas começaram a divulgar a história da escritora da favela e logo o sucesso do livro de Carolina se espalhou por diversos lugares do mundo. Dantas entende que a repercussão do livro estava ligada ao seu caráter de novidade. Pela primeira vez na história as pessoas tinham acesso a um olhar que narrava as agruras da vida na favela de dentro dela, e não um olhar exterior de um narrador que percebia aquele mundo a partir da sua posição social.

Sua escrita saiu da favela, mas não conseguiu chegar ao cânone e à academia. No entanto, ainda que menosprezada pela crítica literária brasileira da época que considerava a sua escrita como subliteratura e desprestigiada no meio acadêmico, não se pode dizer que Carolina fracassou na sua empreitada como escritora. Sua trajetória é surpreendente. E o sucesso mundial alcançado por ela é privilégio de poucos. Enquanto muitos escritores buscavam elaborar um estilo para atingir êxito na escrita, Carolina escrevia com a voz da autenticidade. O que era considerado por muitos como desvios da norma culta na linguagem de Carolina era justamente o que realçava a expressividade das suas palavras.

Avaliar o trajeto percorrido por Carolina da infância no meio rural até chegar ao sucesso como escritora na cidade grande, é importante para entender que a Carolina escritora não se formou da noite para o dia. Ela é resultado de um longo e demorado processo de formação como leitora. Sem ser leitora, ela não chegaria a ser escritora. Provavelmente, foi seu hábito de leitura que veio suprir suas necessidades linguísticas e narrativas decorrentes da sua baixa escolaridade.

O contato com narrativas orais na infância, o tempo em que frequentou a escola e as leituras que fez ao longo da sua vida, tudo isso teve um grande impacto na sua formação como escritora.

Carolina retrata a miséria material, revelando através do seu diário sua própria condição de vida. A escritora era privada, até mesmo, dos bens básicos à sobrevivência, pois lhe faltava o alimento, moradia digna, trabalho etc. No entanto, o que chama a atenção para o caso de Carolina é que mesmo passando por tantas restrições materiais, ela jamais rompeu sua relação com a literatura. Eram as palavras que a ajudavam a amenizar sua árdua realidade. “Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem” (JESUS, 2007, p. 24).

Embora a escrita de Carolina se distancie do padrão literário defendido pelo cânone, ela tem a capacidade de prender a atenção do leitor através de uma elaboração artística autêntica. A autenticidade da voz de um escritor não estaria nos floreios retóricos da sua escrita e não poderia ser lida superficialmente. Alvarez (2006, p. 93) fala que “a autenticidade se revela nos detalhes que os olhos não captam com facilidade – em alguma hesitação inesperada ou num advérbio sagaz, numa inflexão quase inaudível que faz o leitor se endireitar na cadeira e prestar atenção”.

Provavelmente, seu pouco prestígio social e suas raízes fincadas na cultura popular, foram os principais motivos para que sua escrita fosse menosprezada. *Quarto de Despejo* alcançou um grande efeito no público leitor pela atuação simultânea da forma e do conteúdo. Enquanto gênero literário, o livro seria apenas mais um diário. Ele, porém, se diferencia pelo tema tratado. Mas o aspecto mais significativo é como esse tema é apresentado. A linguagem que o representa é sem dúvida a característica mais marcante do livro, pois é através dela que a subjetividade autoral se revela. Carolina se engendra na sua escrita e se transforma em palavras. Negar valor literário à sua escrita é também negar um espaço autoral para a escritora da favela.

Carolina escrevia com os recursos linguísticos que adquiriu ao longo da sua história de vida. Seu pouco tempo de contato com o ensino formal restringiu seu domínio da norma culta da língua. No seu caso, o que eram considerados erros gramaticais deveriam ser vistos como marcas identitárias. Embora o diário de Carolina seja composto por partes descontínuas do seu cotidiano, ainda é possível compreendê-lo e acompanhar a narrativa de seus dias mesmo sem uma ordem cronológica regular. Vogt diz que isso é possível graças a um recurso de estilo bastante simples, mas eficiente: o da repetição.

Os dias se repetem iguais na monotonia implacável de um dia de todos os dias: levantar cedo, ir buscar água na única torneira que serve a mais de

cento e cinquenta barracos iguais ao de Carolina, atender aos filhos, sair para a cidade em busca de papel, de lata, de ferro, sobrecarregar-se com o peso de seu transporte, vender a sucata recolhida nas ruas, comprar os alimentos que serão consumidos no mesmo dia e na proporção exata do pouco dinheiro obtido no trabalho de todo o dia. (VOGT, 1983, p. 208).

Não fosse o talento narrativo de Carolina, sua história se resumiria à sequência de atividades diárias apresentadas anteriormente. No entanto, a escritora da favela lançava um olhar literário para o seu cotidiano. Um olhar de poeta que conseguia transmitir beleza até mesmo para as situações mais difíceis. Que leitor, dotado de certa sensibilidade, não seria capaz de visualizar e de se deixar tocar pela imagem que Carolina cria através das palavras no expressivo relato abaixo?

Quando eu fui catar papel encontrei um preto. Estava rasgado e sujo que dava pena. Nos seus trajes rotos ele podia representar-se como diretor do sindicato dos miseráveis. O seu olhar era um olhar angustiado como se olhasse o mundo com desprezo. Indigno para um ser humano. Estava comendo uns doces que a fábrica havia jogado na lama. Ele limpava o barro e comia os doces. Não estava embriagado, mas vacilava no andar. Cambaleava. Estava tonto de fome!³. (JESUS, 2007, p. 55).

A riqueza da escrita de Carolina está na variedade de micronarrativas apresentadas ao longo do diário. Ela não falava apenas das suas agruras cotidianas. Suas observações e reflexões se estendem a muitas outras situações. Em algumas ela atuava como narradora-personagem, em outras apenas como narradora observadora. Carolina contava sobre a sua vida e de seus filhos, dos outros moradores da favela, dos comerciantes, das pessoas da cidade, dos políticos, enfim, tudo o que acontecia ao seu redor se transformava em matéria-prima para compor seu diário.

A escrita de Carolina é sem dúvida envolvente. A exímia forma pela qual ela recria a realidade é dotada de um toque de beleza que ameniza o sofrimento do seu cotidiano. Mas sem o seu hábito constante de leitura, ela não teria desenvolvido uma voz própria que a permitisse ter tanta intimidade com as palavras. O próprio padrão do estilo romântico que buscava recriar, não seria possível se ela não tivesse como referência os textos que lia. Provavelmente, nenhum outro morador da favela poderia relatar o seu cotidiano com tanta desenvoltura comunicativa.

A escrita de Carolina se encaixaria no que Foucault (2009) chamou de função sujeito. Diferente da função autor que estaria ligada a uma tradição discursiva, a função-sujeito deve ser analisada como uma função variável e complexa do discurso. Não importaria quem ou de que posição social se fala. Foucault (2009) defende que todos os discursos, qualquer que fosse o seu estatuto, a sua forma, o seu valor, e qualquer que fosse o tratamento que se lhes desse, desenrolar-se-iam no anonimato do murmúrio. O discurso de Carolina seria uma parte das milhares

3. Os desvios de linguagem da norma culta fazem parte do texto original.

de vozes excluídas que comporiam esse murmúrio. Sua escrita é a expressão da sua subjetividade. Seu discurso reporta à sua condição de mulher, de negra e de favelada. Mas ao mesmo tempo, que ela fala de si, seu discurso também engloba muitas outras vidas que estão às margens da sociedade. Sua voz é ao mesmo tempo individual e coletiva.

Por se caracterizar como discurso não-ficcional, mas sim como um relato de vida. A escrita de Carolina reforça ainda mais a função sujeito. Sua tripla função de autora, narradora e personagem, impede que ela se distancie da construção do discurso. Carolina não era somente uma personagem. Ela era real e a história contada por ela também. Uma história que denunciava uma realidade marcada pela desigualdade social. O retrato da vida na favela pintado por Carolina manchava a imagem do cenário político da época. Por essa razão, não demorou muito para que a sua voz fosse abafada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das obras analisadas observou-se que suas autoras produziram uma escrita que se revela como expressão de suas identidades. Elas deixaram impresso nas suas obras seus olhares e percepções sobre suas realidades. A força humanizadora da literatura estaria na sua capacidade de tornar o indivíduo mais atento à complexidade dos seres e do mundo, de promover o afinamento das emoções, de conduzi-lo ao exercício da reflexão etc. Entretanto, uma mensagem de teor ideológico, político, religioso, ou de propaganda, de revolta, entre outros, dificilmente, conseguiria influenciar o leitor se não fosse reduzida a uma forma literária esteticamente organizada.

A literatura com um compromisso humano ajudaria os indivíduos a superar momentos de crise e a encarar os problemas com mais serenidade. Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus recorreram à literatura para ajudá-las a superar as adversidades. Cada uma em seu respectivo contexto histórico e social encontrou na literatura uma travessia menos turbulenta pelas dificuldades que se colocavam no caminho. A literatura exerceria uma função terapêutica sobre as pessoas, ajudando-as a viver melhor.

Morrison não fala apenas de si, ela traz para sua escrita muitas vozes silenciadas ao longo da história afro-americana. A autora cumpre seu papel social através da sua escrita, dando ao leitor um retrato do que é ser negro, ou mais especificamente ser mulher negra, em uma sociedade extremamente racista. Sua voz autoral se define como uma voz comprometida com a história de luta dos negros americanos por espaço de representação na sociedade.

A história de Carolina impressiona pelas limitações pelas quais ela passou, e mesmo assim conseguiu se destacar através da sua escrita. A linguagem

que a escritora teceu para compor seu diário revela quem ela é. Carolina é o seu texto. Sua linguagem se configura como uma expressão identitária. Sua obra, porém, se destaca pela sua habilidade narrativa e pelo uso elaborado que ela faz da linguagem.

Apesar de todas as diferenças, as histórias das duas escritoras têm em comum o alcance da literatura nas suas vidas. Observando as oportunidades que elas tiveram e aonde chegaram, acredita-se que a magnitude das suas conquistas pode ser equiparada. Toni Morrison consolidou uma carreira de sucesso e atingiu o auge do reconhecimento como a primeira mulher negra a receber o Prêmio Nobel de Literatura (1994). Carolina, pobre e semianalfabeta, contou sua história de vida com suas próprias palavras. Seu diário foi um dos maiores fenômenos de venda no Brasil na época e está entre as obras brasileiras mais vendidas no exterior.

Ao final deste trabalho obteve-se o recompensador resultado de verificar que a literatura pode atuar de forma eficaz na formação da identidade do leitor. As duas escritoras pesquisadas representam a força modificadora que o texto literário pode ter sobre os indivíduos. Acredita-se que esse potencial possa ser melhor explorado não só no ensino de literatura, mas também levado às pessoas que estão às margens da sociedade. Sua função terapêutica pode ajudá-las a recuperar a habilidade narrativa, fazendo com que elas tenham recursos linguísticos para poder falar de si e de se representar enquanto sujeitos.

Espera-se que as reflexões propostas neste trabalho, possam ajudar a valorizar e a dar destaque a essas duas grandes mulheres que não se intimidaram em erguer suas vozes e mostrar que eram capazes. A despeito de todas as adversidades, elas exemplificaram com suas vidas e obras o seu valor e capacidade. Seus nomes ficarão para sempre gravados na história. E fica o desejo de que muitas outras vozes da literatura, esquecidas e negligenciadas pelo ranço do preconceito, possam também ser exaltadas e colocadas no lugar que merecem.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. **A voz do escritor**. Trad. Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2006.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

_____. **O grau zero da escritura**. Trad. Anne Arnichans, Álvaro Lorencini. São Paulo. Editora Cultrix, 1993.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004. p. 235-263.

- CHARTIER, R. O autor entre punição e proteção. In: **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo. Ed. UNESP, 1999. p. 21-46.
- COMPAGNON, A. O autor. In: **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001. p. 47-96.
- DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.31, p. 87-110, janeiro-junho de 2008.
- FOUCAULT, M. O que é um autor. In: **O que é um autor?** 7. ed. Lisboa: Vega Passagens. 2009. p. 29-87.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 9ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- LEVINE, R.; MEIHY, J. C. **Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- MORRISON, T. **O olho mais azul**. Trad. Manuel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2009.
- SARTRE, J. P. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- SHOHAT, E; STAM, R. Do Eurocentrismo ao Policentrismo. In: **Crítica da imagem eurocêntrica**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 37-88.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- VOGT, C. Trabalho, pobreza e trabalho intelectual. In: SCHWARZ, Roberto (org.). **Os Pobres na Literatura Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 205-213.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus: dois timbres marcantes da voz autoral feminina**, defendida em 28 de fevereiro de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares – Orientadora
Doutora em Literatura
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Lúcia Osana Zolin
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Miguel Sanches Neto
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

NASCIMENTO, Cleideni. **Toni Morrison e Carolina Maria de Jesus: dois timbres marcantes da voz autoral feminina**. 2012, 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/436>.

Referência deste artigo:

ACCO, C. A. N.; SOARES, M. C. Voz autoral e escrita identitária em Quarto de despejo e O olho mais azul. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 180-194.



POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: AÇÕES E CONTRADIÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Deleon Betim¹

Letícia Fraga²

Resumo: Este trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo central foi investigar como professores de uma escola de idiomas, situada em uma pequena cidade do Paraná, entendem suas práticas docentes, sobretudo, no que diz respeito aos discursos hegemônicos sobre ensino de língua inglesa. Desse modo, realizamos entrevistas individuais com seis professores do espaço mencionado e um encontro com três desses mesmos professores. A metodologia desta pesquisa é qualitativa, com aspectos etnográficos e de pesquisa-ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002). O aparato teórico que contribuiu para a composição deste texto foi composto por Calvet (2007); Rajagopalan (2005; 2015); Jordão (2014); Le Breton, 2005; apenas para citar alguns autores. Os resultados obtidos indicam que os participantes da pesquisa apresentam falas que sugerem o ensino de inglês por um viés quase sempre inovador, mas com muitas ressalvas e/ou contradições que, via de regra, incidem em posicionamentos tradicionais dentro desse ensino.

Palavras-chave: Professores de inglês; Ensino e Aprendizagem; Ensino Crítico.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

BETIM, Deleon. **Políticas Linguísticas para um ensino crítico de Língua Inglesa: Ações e contradições na contemporaneidade.** Ponta Grossa, 2016, 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/417>>.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação de mestrado do pesquisador Deleon Betim sob orientação da professora Doutora Letícia Fraga no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). A pesquisa ocorreu em uma escola de idiomas de uma pequena cidade no estado do Paraná durante os anos de 2014 a 2016. O principal objetivo foi investigar a perspectiva a partir da qual os participantes, docentes de uma escola de idiomas, manifestam suas concepções de ensino de língua e verificar em que medida podemos relacionar

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: deleon_betim@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

tais concepções com discursos hegemônicos de forma acrítica ou, pelo contrário, ao encontro de uma vertente crítica.

Nesse sentido, Siqueira (2011b, p. 105) alerta que professores de LE, especialmente de língua inglesa, há muito vêm sendo criticados e questionados “por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condução de sua prática docente”. Entre outras questões, este trabalho toca no ponto citado por Siqueira (2011b), que sem sombra de dúvidas é uma temática pertinente para as questões de ensino e aprendizagem.

Os dados coletados advêm de entrevistas semiestruturadas com seis participantes e também de um encontro com três dos professores entrevistados. As seis pessoas selecionadas para a primeira parte da pesquisa, ou seja, as entrevistas, serão caracterizadas como P₁, P₂, P₃ e assim por diante. Vale mencionar que P₂ e P₄ são estrangeiros, o primeiro irlandês e o último canadense.

Neste recorte, traremos questões referentes à geopolítica da língua inglesa, o fenômeno World English e também a fala dos participantes frente à informação de que o número de pessoas que têm o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de pessoas que o têm como primeira língua.

A GEOPOLÍTICA DA LÍNGUA INGLESA E O WORLD ENGLISH

A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX. (LE BRETON, 2005, p. 14).

Muitos autores entendem a questão da geopolítica como um segmento que trata da análise entre as rivalidades de poder e aqui destacamos também as influências sobre um determinado território (LE BRETON, 2005; LACOSTE, 2005). Nesse sentido, não há mais dúvidas de que, quando tratamos de línguas, falamos sobre o “reflexo das relações de poder”, para usar os termos de Le Breton.

O mesmo autor ainda pontua que uma análise da geopolítica do inglês se torna complexa uma vez que “não existe nenhum precedente verdadeiro do êxito da língua inglesa, tal como se manifesta hoje aos nossos olhos” (p. 12). E aqui poderíamos nos indagar sobre o caso “do Chinês” que, segundo algumas estatísticas, conta com “935 milhões de falantes, contra 387 de espanhol e 365 de inglês, sendo que o híndi (295 milhões), o árabe (280 milhões) e o português (204 milhões) ocupam o quarto, o quinto e o sexto lugares” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 19). Assim, como explica Rajagopalan (2015, p. 19)

Para que uma língua se torne uma língua franca do mundo, não basta ela contar com um número impressionante de ditos ‘falantes-nativos’ e outros tantos que a usam como segunda língua ou língua de contato (como, de fato é o caso de língua como o chinês e o árabe- ou até mesmo

o português) uma língua de alcance global tem que ter, sim, e com certeza, um número grande de usuários, e também uma expansão grande de estados e territórios *onde a língua tem nítida presença assegurada*. (RAJAGOPALAN, 2015, p. 19, grifos nossos)

Além disso, mesmo com o grande número de falantes, “o chinês”, conforme Le Breton (2005, p. 13.), “não oferece uma referência muito pertinente, porque se trata de uma língua escrita destinada a unificar dialetos orais muito distintos”. Conforme Calvet (2007, p. 87) “a ideia de que se fala o ‘chinês’ na China é singularmente redutora”, pois conforme o mesmo autor há registros de pelo menos 50 línguas minoritárias faladas por cerca de 5% da população (em torno de 50 a 60 milhões de habitantes), sem mencionar ainda o vasto conjunto de 8 línguas diferentes divididas pelo território chinês: “as do grupo han: a língua do Norte, o wu, o xian, o gan, o min do norte, o min do Sul, o yuê e o hakka, elas mesmas divididas em mais de 600 dialetos locais.” (CALVET, 2007, p. 87). O que nos leva a concluir que existe na China uma família de línguas distintas e não um sistema linguístico unificado como sugere o senso comum.

Voltando à língua inglesa, esta, assim como outras línguas europeias modernas, é uma língua compósita, isto é, “reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais” (LE BRETON, 2005, p. 13). Ela passa por um marco inicial no século XVI, na Inglaterra, momento em que a língua é fixada e nasce um Estado moderno nesse país, diferentemente da Espanha e da França, para os quais o horizonte político continua sendo o continente (LE BRETON, 2005, p. 13).

De lá para cá, muitas foram as disputas entre os povos e, conseqüentemente, as línguas eram e ainda são reflexos dessas rivalidades. “O século XVII vê o espanhol e o italiano serem destronados pelo francês [...] Abre-se, então, uma competição entre o francês e o inglês” (LE BRETON, 2005, p. 13). Evidentemente, o inglês começa a se sobressair, entre outros fatores, em virtude das conquistas políticas que se sucederam.

Já no início do século XX, “uma nova potência europeia vem ameaçar a preponderância do inglês: trata-se da Alemanha, impulsionada por conquistas céleres nos campos políticos, industrial, científico e militar” (LE BRETON, 2005, p. 14). Também mais tarde ocorrem os notáveis empasses com a URSS. Contudo, nenhuma dessas línguas, nem o alemão, nem o russo, ameaçaram a posição que a língua inglesa, cada vez mais, assumia no mundo. “Desde a Segunda Guerra Mundial, o inglês não para de progredir” (LE BRETON, 2005, p. 15)

Nesse sentido, um estudioso muito referenciado no que diz respeito ao status do inglês e sua progressão pelo mundo, o pesquisador indiano, radicado nos Estados Unidos, Kachru (1985 apud SIQUEIRA, 2011), elaborou um quadro que exemplifica como se dá o uso do inglês. Basicamente, segundo o autor, isto

se dá em três segmentos: a) o círculo central: “Refere-se às bases tradicionais do inglês, onde o idioma é a língua materna da população” (SIQUEIRA, 2011, p. 337), que inclui países como Estados Unidos, Austrália, Canadá, Irlanda, entre outros; b) o círculo externo: “refere-se aos países em que o inglês opera como segunda língua, [...] onde, com o passar do tempo, o idioma se tornou parte das principais instituições desses locais” (Ibidem, p. 337), tais como a Índia, a Nigéria e a Filipinas como alguns exemplos; e por fim, c) o círculo em expansão: “diz respeito àquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional, embora não possuam uma história de colonização por parte de nenhum país do círculo central” (Ibidem, p. 337); países que estudam o Inglês como LE, ou seja, onde a língua não tem nenhum status de língua oficial, como é o caso do Brasil, da China, de Portugal e de muitos outros países.

Contudo, hoje é quase um consenso entre os estudiosos da área que os círculos propostos por Kachru servem apenas para fins de categorização e mapeamento geopolítico, uma vez que descartam as distintas configurações do avanço do inglês pelo mundo e os processos de hibridização discutidos por Rajagopalan (2005). Além disso, “a noção de língua pura, gestada num centro de irradiação normativa, submetida ao controle de falantes nativos monolíngues, não seria desafiada pela representação de Kachru (1985)” (SIQUEIRA, 2011, p. 338).

Podemos, portanto, pensar que uma das características que contribuíram para a difusão planetária do inglês em termos de geopolítica é o número avantajado de falantes que não tem a língua como língua materna e a adesão gradativa em diferentes espaços de importância. Como por exemplo, no âmbito da ciência e da pesquisa, “estima-se que quase 80% da produção mundial em matéria de pesquisa científica é veiculada em inglês” (RAJAGOPALAN, 2015, p. 20).

Depois da Segunda Guerra Mundial, o inglês só vai ganhar mais legitimidade, num processo contínuo durante a guerra fria. “A língua inglesa refletiu, e consolidou os avanços políticos e econômicos, inicialmente da Inglaterra, atualmente dos Estados Unidos” (LE BRETON, 2005, p. 21).

Por isso, como discutimos, é factual o domínio do inglês pelo mundo nas diferentes esferas. “A geopolítica do inglês é, somando tudo, um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua” (LE BRETON, 2005, p. 25)

Como alerta Le Breton (2005, p. 26), “a fragilidade do inglês reside no risco de desmedida provocado pelo imenso poder dos Estados Unidos” e menciona as situações de bilinguismo, uma solução já adotada no império romano, “poderia ser uma solução para o império americano? A penetração do espanhol causa perplexidade, mas, por ora, não ameaça em nada a preponderância do inglês”.

Contudo, quando falamos em língua inglesa não podemos perder de vista que, definitivamente, não se trata de uma língua homogênea. Dessa forma, o fenômeno

amplamente discutido por Rajagopalan (2014; 2012; 2011b) e outros autores (tais como BAILEY, 1985, BRUTON, 2005, ambos citados por RAJAGOPALAN, 2011b) nomeado de World English (doravante WE), pode apontar alguns rumos possíveis nos encaminhamentos sobre ensino de inglês.

Pensando na complexidade do fenômeno WE, assim como na dificuldade de caracterizá-lo, levando em conta as mudanças que poderá causar no modo como as pessoas entendem língua, julgamos ser importante trazer para este trabalho alguns tópicos desenvolvidos por Rajagopalan (2011b) sobre o WE, nos quais o autor “define” o fenômeno discutindo, em especial, o que ele, definitivamente, não é.

Rajagopalan (2011b) destaca que o WE é cercado por uma série de crenças ou, pior, para muitos ainda é um tema desconhecido. Vejamos os tópicos mencionados pelo autor:

1. O WE não é um “arranjo quebra-galho”.
2. O WE não é um fenômeno passageiro.
3. O WE não é uma forma “infantil” de falar o inglês.
4. O WE não tem falantes nativos.
5. Ninguém é “dono” do WE.
6. O WE não é um conceito excludente.
7. O WE não pode ser compreendido de forma monocêntrica.
8. O WE não é uma língua “natural”.
9. O WE não é caudatário da língua inglesa.
10. O WE não é uma língua como qualquer outra.
(RAJAGOPALAN, 2011b, p. 47-54).

Levando em conta os dez itens acima, o autor discute vários pontos importantes sobre o tema, os quais iremos tratar aqui, de forma sucinta.

O item 1 e 2 demonstram que o WE não pode ser confundido com um “pidgin”³ (embora tenham aspectos em comum) ou ser encarado como uma variedade precária. O autor cita o Indian English, Kenyan English, Ghanaian English etc., como exemplos de variedades bem assentadas do inglês e, que, portanto, não são efêmeras.

Em sentido semelhantes, o item 3 desmistifica a comparação entre o WE e qualquer tipo de “baby talk”. Rajagopalan (2011b, p. 49) comenta que “não é verdade que todos os falantes do WE se comunicam com dificuldade. Pelo contrário, muitos – milhões deles usam-na no seu dia-a-dia – são incrivelmente loquazes e eficientes na tarefa da comunicação”

Nos itens 4 e 5 o autor problematiza o próprio conceito de “nativo”, alegando ser este uma criatura da imaginação europeia (com base em KRISHNASWAMY, BURDE, 2004). Pois não podemos desconsiderar que já é uma realidade comum

3. Um pidgin pode ser entendido como uma língua de urgência; de negociação. Para mais detalhes ver Tarallo e Alkmin (1989).

a desterritorialização dos povos e de suas línguas. Assim, o WE não tem falantes nativos⁴, pois é usado em contextos de bilinguismo e multilinguismo.

Portanto, a visão bastante cristalizada de uma dicotomia entre falantes não nativos e falantes nativos de uma língua não tem espaço e nem veracidade quando tratamos do WE. Tal entendimento, sem sombra de dúvidas, desestabilizaria grande parte das escolas do nosso país.

Contudo, não se pode ignorar, como bem salienta o autor, vozes que ainda hoje defendem a “primazia das variedades ‘nativas’ sobre as demais”, pensando em termos de língua inglesa mundo afora (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 51).

Os itens 6 e 7 ainda tratam das questões dos “nativos ou não-nativos”. O WE não é usado apenas nas interações entre ‘não-nativos’ que têm línguas maternas diferentes, pois mesmo os “nativos” podem fazer uso do WE. Inclusive, segundo o autor, o mais relevante nessa questão é justamente isso: “até mesmo os ditos ‘nativos’ vão ter que, por assim dizer ‘reaprender’ ‘sua língua’ e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 51). Por conseguinte, isso nos faz pensar que o WE não pode ser concebido de um centro, de uma base, contrariando, assim, o clássico modelo de Kachru (1985), ao qual Rajagopalan também faz referência e outras teorias.

Os itens 8 e 9 esclarecem questões sobre o surgimento do WE: “Ele é cultural por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós guerra-fria” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 52). Além disso, “O WE é sabidamente fruto de múltiplas influências e varia de acordo com as línguas envolvidas nos diferentes ambientes bi(multi)linguísticos em que ele prolifera” (Ibidem, p. 53). Portanto, seria equivocado pensar que o WE é um desenvolvimento da língua inglesa, assim como também seria equivocado ver o inglês “como tendo adquirido o status adicional de uma língua franca”, ele se *transformou* em língua franca, e, portanto, “tem pouco a ver com o inglês padrão” (Ibidem, p. 54)

Por fim, no item 10 o autor destaca que o fenômeno WE é algo nunca visto, portanto, desafia nosso próprio conceito de língua, o qual comumente está relacionado com a noção de pátria. Além disso, ele se destaca pela velocidade com que se espalha no mundo, fator também inédito na história.

Tendo em vista a complexidade do tema, é oportuno não esgotar a discussão do WE nos itens apontados. Dito isso, iremos analisar a fala de alguns dos participantes desta pesquisa, a fim de refletir sobre seus discursos.

4. O conceito de “Falantes nativos” é entendido pelo autor como: “Usuários de uma língua que tiveram aquela língua como único meio de comunicação, isto é, foram criados em ambientes rigorosamente monolíngues, e, por conseguinte, estão habilitados para reivindicar a propriedade da língua e privilégios exclusivos em matéria de ditar regras de uso ‘correto’ e ‘incorreto’” (RAJAGOPALAN, 2011b, p. 49).

QUE LÍNGUA ENSINAMOS?

Ao serem postos frente à afirmação de que “o número de pessoas que utilizam o inglês como segunda língua no mundo é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma” (GRADOL, 2000 apud EDMUNDO, 2013, p. 45), obtivemos diferentes posicionamentos dos participantes da pesquisa sobre tal situação. A seguir a fala de dois participantes:

“É aquela coisa: eu falo inglês mas eu falo o meu inglês, o inglês da pessoa que nasceu aqui no Brasil, em Ponta Grossa, vai ter sotaque, vai ter uma história, é essa coisa da variação linguística” (P₁, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015).

Isso sugere para a nossa prática pedagógica que devemos ser muito cuidadosos, pois o inglês é uma língua global. Devemos analisar as estruturas, as regras da língua e como as ensinamos. Precisamos entender quais são mais relevantes e quais não são. Isso não significa que estamos ensinando inglês de um jeito pouco cuidadoso ou que permitimos muitos erros. *Mas nós reconhecemos que existem algumas estruturas que sempre permanecerão as mesmas e há outras que talvez estejam mudando e desaparecendo, não há mais relevância. É como quando lemos algo de Shakespeare, é um dos primeiros exemplos de inglês moderno e vemos todo tipo de... Apesar de que Shakespeare inventou muitas palavras que usamos ainda hoje, há muitas palavras arcaicas como “thou” ou “thy” etc., muitas delas, talvez milhares, que simplesmente não são mais usadas.*⁵ (P₄, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

Num primeiro momento, P₁ parece ter consciência da localidade do inglês e das especificidades do inglês falado por brasileiros. No entanto, quando menciona “é essa coisa da variação linguística”, tal sentença pode significar, em alguma medida, que o tema da variação, embora seja um tema conhecido por P₁, ainda pode gerar dúvidas ou se ter certo afastamento da temática.

Em certo sentido, tal discussão reflete um dos efeitos da fixação de uma norma-padrão (entendida aqui nos termos de FARACO, 2007, 2008), isto é, “uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’) (FARACO, 2007, p. 34). Pois, como muitos estudos vêm mostrando (CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014), existe uma

5. Nas palavras de P₄: It suggests for our pedagogical practice that we need to be very carefully, because English is a global language, so we have to analyze the rules and structures of the language and how we teach them. We need to understand uh... which ones are most relevant and which ones are probably less relevant. This doesn't mean that we are teaching English in a way that is, props, lazy or permits too many mistakes. But we recognize that there are some structures which always must remain the same and perhaps maybe there are other structures which are changing and that disappearing, the relevance is no more. It's like when you read um... something by Shakespeare which is written... it's one of the first examples of modern English but you see all kinds of... despite the fact that Shakespeare invented many words that we use nowadays still, there is many archaic words such as “Thou” or “Thy” etcetera, etcetera, there is um... hundreds of them, maybe thousands which are simply not used anymore.

distância gritante entre os preceitos normativos e os usos cultos reais, “distância que torna a norma-padrão impraticável e disfuncional e, reconheça-se com todas as letras, inócuo seu ensino, não obstante favoreça a difusão da deletéria ‘cultura do erro’” (FARACO, 2007, p. 35).

Já a fala de P4 é bastante curiosa, pois P4 reconhece as mudanças da língua, mas no seu entendimento são mudanças muito específicas, são as palavras arcaicas usadas por Shakespeare que hoje não são mais usadas em contraposição com “as estruturas que serão sempre as mesmas”. Além disso, quando ele menciona que “devemos analisar as estruturas, as regras da língua e como as ensinamos” está implícito o viés tradicional e normativo em que se embasa o professor, o que é melhor explicado nas palavras de Jordão (2014):

Esse procedimento escolar tradicional [...] na língua inglesa, se traduziria pela justificativa familiar de que primeiro os alunos precisariam estudar as formas de língua (ou seja, entender a gramática e decorar vocabulário), para depois poderem tornar-se proficientes na língua e, então, finalmente, serem capazes de ler e compreender, falar e escrever em inglês. Isso reflete uma concepção tradicional, talvez baseada na conhecida distinção chomskyana entre competência e desempenho, de que primeiro precisamos desenvolver a competência linguística, para posteriormente podermos desempenhar na língua. Também reflete uma concepção de língua que a caracteriza como tendo a função de um código utilizado para expressar o pensamento: as ideias se formariam abstratamente em nossas mentes e depois seriam codificadas na língua para poderem ser compartilhadas. (JORDÃO, 2014, p. 22).

Ao contrário da visão que critica, a autora propõe uma pedagogia discursiva que envolve amalgamar forma e conteúdo, a qual seria capaz de promover simultaneamente a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Isto é, “a aprendizagem é concebida como necessariamente participativa (social e colaborativa), prática (porque experimental, relacionada ao mundo de dentro e fora da sala de aula) e significativa, tanto para os alunos quanto para os professores” (JORDÃO, 2014, p. 21). Nesse viés, no lugar de partir de “uma estrutura que sempre será a mesma” para definir a língua, o movimento seria o oposto, partir da práxis, agindo concomitantemente do pensar e do fazer, do teórico e do prático, no sentido de que, processualmente, se atribuiriam sentidos às coisas ao nosso redor, ao passo que vamos conhecendo o mundo.

Dando sequência às falas dos entrevistados, outros três participantes se manifestaram da seguinte forma:

Isso é uma grande responsabilidade para nós. Não basta ensinar comercialmente, você tem que tentar fazer a diferença para o aluno. De cursos de idioma está cheio por aí, mas você realmente ensinar o teu aluno, que ele se sinta confortável para que faça parte desse grupo de falantes não nativos, é uma tremenda de uma responsabilidade, e vou além, *para adquirir fluência, não é em sete, oito meses que você adquire,*

tem que saber que existe uma caminhada (P6, grifos nossos. Entrevista realizada em março de 2015).

“Aprendizes de inglês devem estar cientes das mudanças de pontos de referência dentro do Inglês e permitir que alunos desenvolvam sua própria compreensão da linguagem e maneiras de se expressar através dela, *desde que não se desvie do inglês distinguível*”⁶ (P2, grifo nosso, Entrevista realizada em março de 2015)

Já P5 diz: “Eu acho que isso enriquece. Você sabendo a língua, o *inglês*, você pode se comunicar com todo mundo, com o japonês, com o irlandês...” (P5, grifo nosso. Entrevista realizada em março de 2015)

Analisando as falas, verificamos que P6 toca no ponto de que aprender uma língua estrangeira requer esforço, pois se trata de um processo, uma caminhada: “para adquirir fluência, não é em sete, oito meses que você adquire, tem que saber que existe uma caminhada”. Tal afirmação vai de encontro ao marketing gerido por grande parte das escolas de idiomas que vendem um produto que pode ser adquirido em pouquíssimo tempo. Como destacam Pereira e Aiub (2010):

O domínio da língua inglesa é um dos aspectos mais destacados pelo discurso ideológico do capitalismo atual, fazendo com que o avanço cognitivo em busca da compreensão de um outro idioma diferente do materno seja muito mais uma ferramenta pragmática (dentro de uma lógica racional de resultados) do que uma busca curiosa pelo conhecimento enquanto expressão da libertação humana. (PEREIRA; AIUB, 2010, p. 102).

Outro aspecto que nos chama a atenção é quando P6 menciona a questão da fluência. Poderíamos questionar o que seria essa fluência, em que nível e com base em que critérios alguém seria considerado fluente? Questões que podem ser ainda exploradas em novas pesquisas.

No mesmo sentido, P2 faz uma fala ambivalente, na qual menciona que cada aprendiz deve estudar a partir do seu jeito próprio de lidar com a linguagem, entre outras coisas, mas termina com a frase “desde que não se desvie do inglês distinguível”. Distinguível para quem? “Nativos”? Falantes ao redor do mundo? Os estudos sobre inteligibilidade e o que é distinguível ou não são de tamanha complexidade que certamente mereceriam mais atenção do que poderíamos dar neste recorte de pesquisa.⁷

Contudo, no que concerne à língua inglesa, os usos desse idioma ao redor do mundo são os mais inusitados e múltiplos possíveis. É o que Rajagopalan (2014) explica com o fenômeno WE, conforme discutido anteriormente. Consoante às

6. Na fala original: English learners should be aware of the changing reference points within English and allow their students to develop their own understanding the language and ways of expressing themselves through it, so long as it does not deviate from distinguishable English.

7. Sobre a noção de inteligibilidade da língua inglesa ver: Brawerman-Albini e Gomes (2014), no livro intitulado O jeitinho brasileiro de falar inglês: Pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros.

considerações do autor, “a língua inglesa já escapou da mão dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos neozelandeses, enfim, de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma”. E ainda acrescenta que “o ‘World English’ (diferentemente da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que fazem uso dele, por mais rudimentar ou precário que seja. Em outras palavras, o World English não tem donos que possam reivindicar monopólio sobre seu uso ou destino” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

P5 reitera em sua fala a existência da língua inglesa, uma língua com status superior, que ao ser adquirida te torna um sujeito capaz de interagir com qualquer pessoa do mundo, sem nenhum tipo de obstáculo. Desse modo, voltamos à noção de World English ou mesmo a visão de língua franca, entendida aqui como resultante das situações em que a língua é “utilizada por pessoas que não têm línguas (maternas ou não) em comum” (FRAGA, 2014, p. 57), situações nas quais são primordiais acomodações e negociações importantes para que haja entendimento entre falantes. Vale ressaltar também que o inglês falado mundo afora tem muito pouco a ver com o inglês padrão (RAJAGOPALAN, 2011b). Dessa forma, não basta adquirir o inglês (qual inglês, podemos questionar) para se comunicar com qualquer pessoa ao redor do mundo. É importante adicionar ao conhecimento linguístico uma série de habilidades, letramentos diversos, noções culturais e a capacidade de lidar com a heterogeneidade linguística.

Por fim, a fala de P3, embora tenha deixado transparecer que ficou surpreso com a informação de que “o número de pessoas que utilizam o inglês como segunda língua no mundo é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma” (GRADOL, 2000 apud EDMUNDO, 2013, p. 45) nos apresentou algumas reflexões contundentes: “é um desafio muito maior para nós, hoje em dia não existe mais um inglês, o inglês mais perfeito, *com a sua expansão a regionalidade vai fazer com que ele sofra transformações*” (P3, grifos nossos).

P3 traz uma fala bastante significativa, quando menciona que a regionalidade causa transformações na língua inglesa, o que remete a uma citação de Gimenez (2011) sobre a formação de professores de inglês, com a qual encerramos este tópico para dar início as considerações finais deste texto:

O resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, parece ser um dos principais objetivos da formação de professores de inglês. A construção dessa percepção, contudo, implica ver-se para além de um indivíduo isolado. Embora não haja nada de novo nessa sugestão, *o grande desafio é criar condições para a emergência e a sustentabilidade de consciência sobre as interconexões entre o particular e o universal, entre o individual e o social* (GIMENEZ, 2011, p. 50, itálico não presente no original)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de tentar compreender as vertentes de ensino de línguas por professores de uma escola de idiomas, nos deparamos como uma amplitude de visões, todas pertinentes em alguma medida, que demonstram preocupações com um ensino eficiente, uma busca por inovações, mas que recorrem, via de regra, a paradigmas tradicionais de ensino, pois, suas falas demonstram noções que concebem o inglês como língua homogênea, com determinadas estruturas que nunca mudam, para mencionar a fala de um dos participantes.

Ainda assim, a reflexão contínua sobre a própria prática foi um ponto determinante, pois os participantes foram expostos a questões e discussões que possibilitaram que se expressassem nesse quesito.

Por fim, como palavras finais, salientamos que “para ensinar é preciso ter coragem. O professor sempre se pergunta o que ensinar, como ensinar o assunto, algumas vezes por que ensinar o assunto, mas raramente o professor se pergunta ‘quem ensina’” (OLIVEIRA, 2009, p. 145). Assim, nós, docentes, devemos conhecer a nós mesmos, no sentido de entender no que acreditamos e como isso reflete em nossas práticas.

REFERÊNCIAS

- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CORREA, Djane Antonucci. Práticas linguísticas e ensino de língua: Variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 19-36.
- EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública** – planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007. p. 21-50.
- _____. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- FRAGA, Letícia. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 45-58.
- GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 47-54.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia dos projetos e língua inglesa. In: **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. EL KADRI, M. S. *et al.* (Org.). Campinas, SP: Pontes editores, 2014. p. 17-52.
- LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do Inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; AIUB, Giovani Forgiarini. A língua inglesa como produto consumível: a prática do convencimento no imaginário capitalista. **Competência** (Porto Alegre) v. 3, p. 97-111, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 55-65.

_____. O World English um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma Nunes; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Org.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011b, p. 45-57.

_____. `World English or `World Englishes? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, p. 374-391, 2012.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. SP: Pontes, 2014. p. 73-82.

_____. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: A universidade Brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; et al (Org.) **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 15-28.

SIQUEIRA, Domingos Savio Pimentel. World Englishes, World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos (Org.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 333-354.

_____. O ensino de inglês na escola pública: do professor postivo ao professor mudo, chegando ao professor crítico reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011b. p. 93- 110.

TARALLO, F.; ALKMIN, T. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1989.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Políticas Linguísticas para um ensino crítico de Língua Inglesa: Ações e contradições na contemporaneidade**, defendida em 01 de abril de 2016 no Programa de Mestrado em Linguagem,

Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga - Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Alice Cunha de Freitas
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

BETIM, Deleon. **Políticas Linguísticas para um ensino crítico de Língua Inglesa: Ações e contradições na contemporaneidade**. Ponta Grossa, 2016, 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/417>.

Referência deste artigo:

BETIM, D.; FRAGA, L. Políticas Linguísticas para um ensino crítico de Língua Inglesa: ações e contradições na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 195-207.



DISCURSOS DE CANDIDATOS A PRESIDENTE DA REPÚBLICA NO PLEITO DE 2014 EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Ellen Petrech Vasconcelos¹

Cloris Porto Torquato²

Resumo: Esse artigo apresenta um recorte do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. No trabalho realizado partimos da concepção dialógica da linguagem, tendo como objetivo identificar e estabelecer relações dialógicas em enunciados produzidos durante as eleições presidenciais de 2014. Nossa base teórica compreende os conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin por propor uma concepção sociológica da linguagem a qual compreende que indivíduos reais se comunicam através de enunciados concretos que se formam no contexto extraverbal, em um processo dialógico responsivo em que cada palavra é um signo carregado de valor ideológico que pode assumir diferentes tonalidades valorativas. Assim, nos enunciados analisados observamos que o signo mudança apresenta dentro do contexto eleitoral tonalidades valorativas distintas conforme o grupo político e socioideológico a que se veicula. Nosso *corpus* é constituído por enunciados proferidos pelos candidatos que seguem na disputa presidencial após o resultado do primeiro turno das eleições. Durante a análise observamos também que todo enunciado assume posição valorativa e que serve a um projeto de dizer pautado na visão de mundo do seu falante/escritor, que toma as decisões linguísticas necessárias tendo em vista seus interlocutores e seu contexto extraverbal.

Palavras-chave: Enunciado; Signo; Ideologia; Dialogismo.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

VASCONCELOS, Ellen Petrech. **Discursos de candidatos a presidente da república no pleito de 2014 em uma perspectiva bakhtiniana.** Ponta Grossa, 2017, 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2413>>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da análise de enunciados produzidos após o primeiro turno das eleições presidenciais do ano de 2014, da observação da intrincada rede de relações existentes entre os enunciados e em especial as possíveis tonalidades ideológicas dadas ao signo mudança.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ellenpetrech@yahoo.com.br

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: clorisporto@gmail.com

Para nossa análise buscamos uma perspectiva teórica capaz de abranger as nossas necessidades e então aprofundamos nossos estudos em alguns conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin, porque nessa perspectiva a linguagem deve ser observada situando os sujeitos e os discursos no meio sócio-histórico, pois, para o Círculo, todo enunciado produzido é marcado pelo contexto histórico-social e é mais um elo de uma cadeia infinita de enunciados. Para os pensadores do Círculo:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifo do autor).

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar enunciados produzidos nas eleições à presidência da República do Brasil no pleito de 2014 focalizando em estabelecer/identificar as relações dialógicas entre esses enunciados, observando especialmente as tonalidades valorativas dadas ao signo mudança.

A seleção de nosso *corpus* levou em consideração o resultado do primeiro turno do pleito de 2014 adotamos como critérios de seleção os enunciados que consideramos mais representativos dos debates no decorrer do processo eleitoral e que melhor nos permitem observar as relações dialógicas que caracterizou esse processo, são eles: carta compromisso de Aécio Neves (PSDB) e o discurso de posse de Dilma Rousseff (PT).

Vamos apresentar nossa pesquisa da seguinte forma: em primeiro lugar resgatamos alguns conceitos bakhtinianos pertinentes a pesquisa, depois a análise do *corpus* e por fim algumas considerações finais.

SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Na concepção do Círculo de Bakhtin, a língua/linguagem não pode ser concebida fora das relações sociais e da cultura, pois se realiza na/como interação entre os sujeitos. O conceito apresentado pelo Círculo não é baseado unicamente nos aspectos lingüísticos, mas abarca conceitos que associam língua, cultura e sociedade e entende o processo de significação como sendo de natureza social.

Bakhtin (2015) adotando uma concepção sociológica de linguagem assinala que em cada momento histórico, geração ou camada social, há a presença de línguas distintas, assim em uma mesma época convivem diferentes línguas sociais. Sendo essa convivência marcada por conflitos e lutas sociais, que fazem operar sobre essas línguas forças centrípetas unificadoras e centralizadoras, em oposição às forças centrífugas transformadoras e diversificadoras.

Para o Círculo o conceito central no qual se desenvolve sua teoria é o dialogismo que constitui a realidade fundamental da língua. Para os autores o dialogismo está ligado a ideia de diálogo, porém em um sentido amplo, como fica exemplificado neste trecho:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

O “diálogo” se refere a interações mais amplas e complexas não abrange apenas a interação corriqueira, inclui o texto escrito como forma ativa de diálogo.

Na concepção dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) qualquer enunciado irá constituir apenas uma pequena fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta e apenas um momento na evolução de um dado grupo social. Dessa forma, é importante se pensar as interações concretas atreladas as situações extralinguísticas que as constituem.

Para os autores do Círculo a comunicação verbal se configura como ato sociocultural, devido a seu vínculo concreto com a situação sociais, históricas e culturais. Por isso, a língua vive e evolui na comunicação verbal e não no sistema linguístico abstrato e nem no falante individualmente. Os enunciados configuram encadeamentos/cadeias, nos quais uma enunciação responde a outras e gera novas respostas. Nesse sentido, os discursos do cotidiano são modelados pela relação da palavra com o meio extraverbal e com a palavra do outro.

Bakhtin (2003) assevera que diferentes visões de mundo podem ser postas em relações dialógicas, respondendo umas às outras na cadeia da comunicação social. As vozes sociais dialogam, respondem umas às outras, constituem o sujeito que não é não um ser individual, mas como em constante relação dialógica. Assim sendo, seria equivocado pensar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, pois nessas relações dialógicas podem ocorrer concordância, contradições, luta, discussão e desacordo.

Segundo o Círculo de Bakhtin o conceito de dialogismo não se aplica apenas à linguagem, pois para os pensadores do Círculo a vida é um ato dialógico, como podemos perceber nessa passagem:

Natureza dialógica da consciência, natureza da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348, grifo do autor).

Entendendo a que a própria vida é dialógica podemos afirmar que o dialogismo na obra do Círculo é mais que uma categoria de análise, é uma visão de mundo.

Para os pensadores do Círculo o enunciado concreto formulado se realiza no momento da interação entre participantes co-construtores do enunciado. Assim, para Bakhtin (2003) o enunciado não é apenas um reflexo do que já está dado e acabado, mas ele irá ser criado a partir de algo novo e único gerando uma resposta também única, mobilizando um determinado conjunto de valores dentro em um processo de interação específico. Assim sendo, ao se pensar o enunciado em sua plenitude é necessário se atentar para os seus elementos extralinguísticos que penetram no enunciado. Ou seja, uma análise apenas nos elementos linguísticos não alcança o mais importante, pois os elementos dos enunciados não estão nos elementos linguísticos porque não cabem neles, mas estão primeiramente os elementos extraverbais, de modo que é fundamental dedicar atenção a eles.

Bakhtin/Volochínov (2000) afirmam que a vida não está fora do enunciado, pelo contrário, está impregnada no enunciado concreto que o falante produz carregado de julgamentos de valores que são essencialmente sociais.

Na concepção bakhtiniana, o enunciado é um elo na cadeia discursiva que não pode ser separado dos outros elos, essa ligação gera uma atitude responsiva e uma ressonância dialógica. Os enunciados não se unem somente aos enunciados que o antecedem como também aos enunciados subsequentes. Ao se criar um novo enunciado o elo com o enunciado subsequente ainda não existe, mas o novo enunciado se constrói levando em conta a atitude responsiva do outro, pois os ouvintes não são passivos e sim ativos na comunicação discursiva.

Assim sendo, podemos constatar que a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado que segundo Bakhtin (2003) só pode existir de fato na forma de enunciações concretas, sempre pertencendo a um sujeito do discurso, sendo que fora deste contexto ele não pode existir.

Para Bakhtin (2003), a palavra é um recurso linguístico com a possibilidade de apresentar expressão valorativa sobre a realidade, mas em si não tem nenhuma realidade determinada, pois o real juízo de valor apenas se realiza pelo falante em um enunciado concreto. Para o autor, “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.” (BAKHTIN, 2003, p. 306). Mesmo que a palavra como elemento linguístico seja neutra, pode dentro de um contexto real de produção em um enunciado concreto exprimir posição valorativa.

Segundo Bakhtin (2003) a palavra é escolhida pelo seu significado, apesar de que em si não é expressivo, mas pode corresponder ao objetivo expressivo. Ou seja, a palavra é neutra, mas a realidade concreta e as condições reais de comunicação geram nela a expressão.

O significado de uma palavra isolada é neutra, até mesmo uma palavra que signifique emoção e juízo de valor, quando se apresenta fora do contexto da enunciação ainda é neutra, “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto.” (BAKHTIN, 2003, p. 292)

Porém, há ainda um ponto importante abordado pelo autor: dentro do processo de construção de um enunciado, ao escolhermos uma palavra, não a escolhemos em sua forma neutra, mas sim a tiramos de outro enunciado, principalmente se ele for próximo ao enunciado que está sendo produzido. O significado dicionarizado das palavras assegura que haja compreensão entre os falantes, mas o emprego da palavra em uma comunicação discursiva é de individual e relacionada ao contexto. Por isso, Bakhtin (2003) afirma que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos:

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia*, dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já compenetra a minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifo do autor).

O autor salienta que a palavra pode ter caráter expressivo, mas que não algo dela e sim nasce quando a palavra entra em contato com a realidade concreta e em condições reais de uso em um enunciado concreto, e nesse caso “a palavra atua como expressão valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Bakhtin (2003) postula que a natureza da palavra é querer sempre ser ouvida e sempre procurar uma compressão ativa, ou seja, a palavra quer ser ouvida, respondida e também quer responder, entrando assim em um diálogo.

O pensador russo ainda completa que toda palavra usada dentro de um contexto de produção real vai apresentar um valor apreciativo, pois quando certo conteúdo é expresso em um contexto vivo e real ele recebe um acento apreciativo determinado.

As palavras em seu uso real, em contextos de produção dialógicos, são inseparáveis de seus conteúdos ideológicos. Volochínov (2014) afirma que “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (p. 36), porque toda palavra pode ser signo e todo signo é ideológico. Assim sendo, há ideologias presentes nos discursos e nas relações em sociedade e desta forma a leitura de um enunciado constitui também uma relação com diferentes ideologias.

Bakhtin/Volochínov (2014) afirma também que o signo carrega uma significação que não é simplesmente dada e sim criada nas relações dialógicas

entre os seres sociais. A palavra como unidade da língua não é dotada de juízo de valor como o signo: “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 292). O signo ideológico não é apenas um reflexo ou até mesmo uma sombra da realidade, mas um fragmento material dessa realidade.

Sendo o signo um fenômeno do mundo exterior, ele refrata a realidade e não somente descreve o mundo. Assim, a refração é o modo como se apresenta no signo a diversidade e as contradições dos grupos humanos.

Nessa perspectiva, os signos não podem aparecer na individualidade, pois o seu caráter ideológico se situa entre indivíduos que estejam socialmente organizados. A ideologia não é dada pronta e acabada para cada indivíduo, nem está pronta no mundo exterior para simplesmente o sujeito se apropriar dela, ou seja, o conteúdo ideológico vai se constituir como tal somente no processo de interação situado sócio-historicamente entre indivíduos.

Como mencionado anteriormente, para o Círculo de Bakhtin “a palavra não é somente o signo mais puro, é também um signo *neutro*” (p. 33). Nesse sentido, o signo palavra pode se tornar próprio de cada campo ideológico em particular. Os demais signos, de outros materiais que não o verbal, sendo criados para cada campo específico, não podem se adaptar/transportar como material a outro campo, diferentemente da palavra como explica Volochínov:

O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 37)

Diante de todo o exposto até agora, percebemos que as propriedades da palavra enquanto signo ideológico, tais como neutralidade, possibilidade de interiorização e presença em todo ato consciente, tornam o estudo da palavra como signo ideológico fundamental ao estudo das ideologias e para a análise que nos propomos.

ANÁLISE DO CORPUS

Nosso *corpus* é constituído por um enunciado enunciados proferido em busca de alianças políticas depois do resultado do primeiro turno e o discurso de posse da candidata eleita. Considerando que, numa perspectiva bakhtiniana, o extraverbal constitui de dentro o verbal, é fundamental apontarmos alguns dados históricos sobre as últimas eleições presidenciais. Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi o presidente eleito em 1994 e 1998. Em 2002 e 2006 quem saiu vitorioso foi o

candidato Luiz Inácio Lula da Silva, pelo PT. Nas eleições de 2010 quem venceu foi Dilma Rousseff (PT). No pleito de 2014, Dilma Rousseff (PT) mais uma vez disputou as eleições à presidência, desta vez com o candidato Aécio Neves (PSDB). Novamente Dilma Rousseff saiu vitoriosa das urnas. Nessa disputa, também estava presente a candidata Marina Silva, que ficou em terceiro lugar.

Dentro do contexto das eleições presidenciais de 2014 muitos discursos foram produzidos, para nossa análise o foco está em dois discursos. O primeiro enunciado que vamos observar é a Carta aberta enviada à sociedade pelo candidato Aécio Neves³, do Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, que anuncia uma lista de compromissos para o segundo turno.

Segundo resultado do primeiro turno das eleições de 2014⁴ Dilma Rousseff (PT), recebeu 41,59% dos votos, e Aécio Neves (PSDB), teve 33,55% dos votos. É importante observar que a terceira colocada, que não seguiu na disputa, Marina Silva (PSB), recebeu 21,32% dos votos, que é uma quantia expressiva. Os demais candidatos somaram 3,54%.

Apenas os dois candidatos melhor colocados no primeiro turno podem manter a candidatura e participar do segundo turno. Porém, os candidatos que deixam a corrida presidencial ainda mantêm certa influência política sob o eleitorado que agora, por isso os candidatos que seguem na disputa procuram apoio daqueles que saíram no primeiro turno, com o objetivo de conquistar seu eleitorado.

Aécio Neves (PSDB) inicia a carta afirmando que a maioria da população brasileira quer *mudança*, para confirmar cita uma porcentagem de 60%; parece que o candidato chega a esse valor somando a porcentagem de votos de todos os outros candidatos exceto da candidata Dilma. O candidato continua sua argumentação afirmando que, para esses leitores, *mudar* significa “tirar do poder os que o estão exercendo” e acrescentou que também significa mudar para melhor.

Percebemos que a posição do candidato é de que a maior parte do eleitorado quer mudança, mas não qualquer mudança, a mudança primeiramente tem que vir com a retirada de quem estava naquele momento no poder, e afirma ainda que essa mudança é para melhor. O candidato concorda com o desejo da maioria do eleitorado que deseja mudança, e para isso pretende continuar propondo *mudanças para melhor*, em seguida indica a direção da mudança que para ele representa uma melhoria para o país.

É importante salientar que em decorrência do desejo de receber os votos dos eleitores dos outros candidatos, em especial os votos dos eleitores de Marina, Aécio

3. Disponível em: http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/2014/10/documento_aecio.pdf
Acesso em: 03 jun. 2020

4. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/noticia/2014/10/tse-proclama-resultado-do-primeiro-turno-das-eleicoes1.html>> Acesso em: 03 jun. 2020

no decorrer do enunciado vai fazendo um movimento visando o convencimento desses eleitores, e nesse processo o signo *mudança* é peça central.

De modo geral, ao ouvirmos o signo *mudança*, pensamos logo em seu sentido mais usual, e nos vem à mente a noção de abandono de algo atual e o início de algo novo, dando um sentido de ruptura. Porém, ao verificarmos o signo *mudança* dentro do contexto de produção do enunciado em análise, percebemos que esse signo recebe outras tonalidades valorativas.

Ao longo de todo o enunciado vamos percebendo outras tonalidades ideológicas para o signo *mudança* que vem corroborar com o projeto de dizer do enunciado, angariar novos eleitores e manter seus próprios eleitores. Logo no início da carta, o candidato afirmou que mudar significa *tirar do poder os que o estão exercendo*, passando aí a noção de ruptura, de abandono, pois quem está no poder sai, para a entrada de alguém novo. No entanto, logo em seguida essa noção é deixada de lado, pois o candidato adotou uma postura de manutenção do que já está posto pelo atual governo, propondo apenas *aprimorar e ampliar* e não abandonar. Por exemplo, ao falar dos valores democráticos, o candidato manteve o mesmo tom, pois afirma que pretende *manter* as instituições virtuosas, *ampliar* a participação popular e *preservar* o princípio da democracia representativa, aqui não é apresentada a criação de nada novo, apenas a manutenção do já feito pelos governos anteriores com uma ampliação.

Vemos tonalidades valorativas do signo *mudança* que o candidato assume em seu enunciado não está centrada no abandono e sim na manutenção do já existente, acrescido de ampliação ou de um aprimoramento, pois o abandono vem apenas quando se trata de quem está no poder, e não das práticas vigentes.

Na sequência do enunciado outra tonalidade ideológica atribuída ao signo *mudança* começa a ser construído, quando o candidato iniciou uma retomada dos atos de seu partido, PSDB, no período em que esteve no poder. O autor procurou mostrar que foi no período que seu partido estava no poder que teve início uma série de melhorias, essas apenas foram apenas mantidas pelos governos petistas.

Inicia falando do equilíbrio econômico, afirmando que seu partido é responsável pela estabilização da moeda e também pela possibilidade e continuidade dessa melhoria; diz ainda que as políticas de transparência *infelizmente não vêm sendo seguidas pelo atual governo*, assim o candidato remete o equilíbrio econômico a um período anterior ao dos governos petistas e ainda acrescenta que nada os governos posteriores ao do PSDB acrescentaram, apenas seguiram com o que já estava posto pelo seu partido.

O candidato destaca às políticas sociais frisando repetidas vezes que *Foi no governo do PSDB* que houve a universalização da educação, as melhorias na saúde e a criação das políticas de transferência de renda, afirmando que *Os governos posteriores ampliaram estes avanços*. É importante atentarmos para esse destaque

dados pelo candidato às políticas sociais, parece-nos que há uma tentativa do candidato em estabelecer que esses avanços sociais creditados aos seus opositores na verdade são conquistas de seu partido e que o governo do PT não criou essas políticas sociais, apenas manteve as conquistas do PSDB.

Com relação a criação de novas propostas para o seu governo, percebemos que o autor não dá destaque às propostas inéditas, pois quando usa o signo *criar*, usa na maioria das vezes no pretérito, remetendo a criações feitas por seu partido quando estava na presidência. Como se exemplifica em: *Não só fizemos a estabilização da moeda com o Plano Real, mas **criamos** instituições fundamentais para sua continuidade, Foi nos governos do PSDB que alcançamos a universalização do acesso ao ensino fundamental e **criamos** o Fundef, E também fomos nós que **criamos** o Ministério da Reforma Agrária, **criamos** o PRONAF e assentamos cerca de 500 mil família; apenas neste momento aparece no futuro como uma proposta de algo novo: **Criaremos** também o Fundo de Regularização Fundiária.* O uso do verbo majoritariamente no pretérito fazendo menção a governos anteriores do seu partido deixa claro que a sua intenção retomada de algo feito por seu partido no passado.

Diante de todo o exposto, podemos dizer que o eixo principal desse enunciado é propor o retorno do PSDB ao governo. O signo mudança recebe a totalidade valorativa de volta, retorno, manutenção do já realizado, mas, não manter as ações políticas do partido que está no poder e sim as de seu partido em governos anteriores e apagar as ações desenvolvidas pelos governos do PT. O enunciado do candidato permite-nos a compreensão de que, para Aécio Neves, o que está bom nos governos do PT deve ser mantido, porém só está assim porque o governo petista herdou as conquistas dos governos anteriores do PSDB.

Nas teorias resgatadas nesse trabalho, verificamos que a palavra procede de alguém e dirige-se a alguém, logo é o produto da interação entre os sujeitos e assim não pertence totalmente ao falante ou ao ouvinte, mas partilhada pelos interlocutores em um contexto ideológico. Assim sendo, o uso do signo *mudança* não é uma escolha linguística despreziosa, está inteiramente relacionada ao projeto de dizer do enunciador, que tem em mente o objetivo pretendido com o enunciado de desconstruir o discurso do PT colocando-se como a verdadeira opção para aqueles que se preocupam com o país, e para tanto lança mão de estratégias e recursos persuasivos para conquistar seu objetivo, prevendo e se antecipando as reações e interpretações de seu interlocutor.

O segundo texto analisado é o discurso de posse de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores, PT⁵. O discurso inicia com a tradicional saudação às

5. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/6367-discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-congresso-nacional-1-de-janeiro-de-2014?lang=pt-BR>> Acesso em: 03 jun. 2020

autoridades presentes e como de costume ocorrem em um tom formal, porém em alguns momentos é abandonado ao falar com a população, pois nesse momento a presidenta assume um tom informal usando *Meus queridos brasileiros e brasileiras* ao utilizar a palavra *queridos*. Essa é uma característica do enunciado que merece destaque, ao longo de todo o discurso, a presidenta vai alternando os vocativos que dividem o texto em partes, cada mudança de vocativo corresponde também a uma mudança do interlocutor principal.

Logo no início seu discurso Dilma afirma que *encarna a alma coletiva* que ela chamou de *projeto de nação*, afirma que é o que mais detém o apoio popular por seus *grandes resultados* e também porque o povo compreendeu que é um *projeto coletivo de longo prazo*. O enunciado seguinte apresentou uma repetição *Este projeto pertence ao povo brasileiro e, mais do que nunca, é para o povo brasileiro e com o povo brasileiro que vamos governar*. Essa repetição em um enunciado relativamente curto, parece-nos ter a função de enfatizar, no caso dar ênfase e chamar o *povo brasileiro* para a participação no governo.

Logo na sequência, lembra a figura pública do ex-presidente Lula, seu antecessor, Dilma apresenta então um grupo de conquistas, que não aconteceram somente em seu governo, mas que são conquistas que vêm desde o primeiro mandato de seu partido em 2002, no governo Lula, e que foi *continuado* por ela em seu mandato, são conquistas do chamado por ela de *projeto de nação*. Cita entre as conquistas a primeira geração de brasileiros que não vivenciou a tragédia da fome, a ascensão da classe média, a valorização do salário mínimo, a conquista da casa própria, acesso ao ensino técnico e a universidade, a apuração e punição à corrupção e acesso aos direitos básicos. Toda argumentação prepara a afirmação: *A população quis que ficássemos porque viu o resultado do nosso trabalho*. Seguiu dizendo que o povo mandou um recado, e ele não foi só *de reconhecimento e de confiança* é também *um recado de quem quer mais e melhor*. Parece-nos que esse recado é o resultado nas urnas, o resultado do *reconhecimento e confiança* seria a sua vitória e o recado de *quem quer mais e melhor* seria mostrado por meio do apertado placar.

Na sequência do discurso, Dilma centrou sua fala no signo *mudança* dizendo: *a palavra mais repetida na campanha foi mudança e o tema mais invocado foi reforma*; diz que foi conduzida à presidência para **continuar** o que estava fazendo *pelo país*. Vemos também no discurso de Dilma uma relação entre mudança e continuação, porém a diferença é que agora a continuação não vem de um resgate de um passado mais distante e sim da manutenção do presente. Dilma continua: *O povo brasileiro quer mudanças, quer avançar e quer mais*, afirmando que a mudança que o povo quer é a manutenção do já conquistado acrescida de alguns avanços. A presidenta mantém sua argumentação *Este ato de posse é, antes de tudo, uma cerimônia de reafirmação e ampliação de compromissos*, não propõe uma troca

de compromissos, mas uma *reafirmação* do que já estava posto, acrescido apenas de uma *ampliação* dos mesmos compromissos. Completou dizendo ser essa *uma nova etapa neste processo histórico de mudanças sociais do Brasil*, ou seja, uma nova etapa de um projeto que já vinha sendo desenvolvido.

A presidenta usa o vocativo *Queridos brasileiros e brasileiras* para destacar seu interlocutor principal nesse momento, retomou então um uma conquista de seu primeiro mandato a superação da extrema pobreza e disse que é apenas o começo, completou *Agora é a hora de **prosseguir** com o nosso projeto de novos objetivos* concluiu de que agora é hora de continuar com o que já havia sido colocado anteriormente, o que fica evidente nesse trecho *É hora de melhorar o que está bom, corrigir o que é preciso e fazer o que o povo espera de nós, então a proposta de mudança, não é de inovação e sim de melhorar o que está vigente, corrigir as falhas e fazer o que o povo espera, mas o que o povo espera somente é explicitado na sequência *ao invés de simplesmente **garantir o mínimo necessário**, como foi o caso ao longo da nossa história, temos, então, que lutar para **oferecer o máximo possível***, de modo que o desejo do povo era ter mais que o necessário era ter o máximo possível; esse era o querer *mais* que o povo brasileiro queria.*

Seguiu falando sobre políticas sociais e reforçando que é possível *corrigir eventuais distorções e torná-las ainda melhores*. Novamente vemos a noção de manutenção e melhora de um projeto em andamento. Disse ser urgente uma reforma política que *estimule o povo brasileiro a retomar seu gosto e sua admiração pela política*.

Ao discorrer sobre a educação, o uso do signo *continuar* aparece mais algumas vezes nesses trechos: *Vamos **continuar** expandindo o acesso às creches e pré-escolas, Vamos **continuar** apoiando nossas universidades e O Ciência Sem Fronteiras vai **continuar** garantindo bolsas de estudo*.

Agora ao usar o vocativo *Queridas e queridos brasileiros e brasileiras*” assumiu um ar mais informal e tratou de temas como o Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida, Programa Mais Médicos e nesses temas permaneceu com sua linha de argumentação sempre apresentando o signo *continuar* e outros de tonalidade valorativa semelhante como nesses casos: *O Brasil vai **continuar** como o país líder, no mundo, em políticas sociais transformadoras, Aos beneficiários do Bolsa Família **continuaremos** assegurando o acesso às políticas sociais, **reafirmo** nosso compromisso de fortalecer o SUS, **Persistiremos**, ampliando as vagas em graduação e em residência médica*, lembrando que esses temas foram pontos de destaque de seu governo, foram políticas que foram bem recebidas pela população, por essa razão acreditamos que o uso o signo *continuar* e outros de tonalidade valorativa semelhante tem a função de reafirmar essas conquistas e garantir sua manutenção e como proposto no início do discurso *ampliação* das conquistas

porque o povo *quer mais*, ao apresentar esses temas a presidenta apresentou uma ampliação para cada um desses programas.

Posteriormente com o uso do vocativo *Senhoras e senhores* falou de temas como a sustentabilidade, a política internacional, os Brics, relações como outros países e as Olimpíadas. Como em outras partes do enunciado, de signos centrais no seu discurso são a manutenção e avanço de conquistas: *Vamos **aprofundar** a modernização de nossa legislação ambiental, **Manteremos** a prioridade à América do Sul, América Latina e Caribe, que se traduzirá no empenho em fortalecer o Mercosul, **avançaremos** no comércio e É de grande relevância **aprimorarmos** nosso relacionamento com os Estados Unidos.*

Agora com o vocativo *Queridos brasileiros e queridas brasileiras* e voltou-se para o futuro, para pretensões de que o país se torne desenvolvido e justo, disse que iria se dedicar ao *novo ciclo histórico de mudanças* que não rompe com o programa de mudanças já iniciado anteriormente, quando seu partido entrou no poder. Novamente, a mudança que propõe está relacionada a continuação, a ampliação e o aprimoramento do que já está posto.

Afirmou a importância da união entre os parlamentares porque *a maioria das mudanças que o povo exige tem que nascer aqui, na grande casa do povo*, chamando os parlamentares a juntos dar uma resposta ao povo, e também dizendo que precisa da aprovação de outras instâncias para que seu projeto de governo se concretize.

Vale destacar que o processo de interlocução do enunciado de Dilma, tem como interlocutor todo o povo brasileiro e as autoridades mencionadas, mas é importante observar que a estrutura do enunciado para compreender melhor quem é seu interlocutor. Pois, os vocativos não só cumprem a função de chamar a atenção do ouvinte, como também de especificar o interlocutor principal e dividir o enunciado em blocos. Assim, ao utilizar um vocativo mais informal como *Queridos brasileiros e queridas brasileiras* dirige-se a todos que estão ouvindo e mais especificamente ao povo brasileiro e o tema apresentado em seguida é de interesse desse interlocutor. Da mesma forma, quando utiliza um vocativo mais formal como *Senhoras e Senhores* está se dirigindo em especial aos setores mais formais como os parlamentares o poder judiciário e o tema a ser abordado, é mais burocrático. E ao utilizar vocativos mais pessoais como *Meus amigos e minhas amigas* trata de temas mais emotivos, direcionado aos seus seus aliados.

Diante do analisado podemos concluir que o enunciado de Dilma está em relação dialógica com diversos enunciados produzidos durante a campanha eleitoral e também com os produzidos durante o seu governo e muitos outros. O signo mudança recebe a tonalidade valorativa de manutenção e aprimoramento de um projeto político que vem de antes de seu governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos a de analisar enunciados com base em de uma perspectiva dialógica do discurso com o objetivo de estabelecer as relações dialógicas entre enunciados e observar o signo mudança e suas tonalidades ideológicas em distintos contextos de produção.

Para tanto, trouxemos uma retomada dos conceitos visitados pelo Círculo de Bakhtin mais importantes para a análise a que nos propusemos. Com base na teoria estudada, selecionamos para nosso *corpus* de análise dois enunciados: a carta compromisso redigida no início do segundo turno por Aécio Neves (PSDB) e discurso de posse de Dilma Rousseff (PT).

O primeiro enunciado analisado, a carta aberta de Aécio Neves (PSDB), apresenta uma tentativa do candidato de convencer os eleitores que não votaram nele no primeiro turno que a sua proposta de governo responde os anseios de mudança desses leitores, para tanto argumenta que a mudança necessária é um retorno a maneira de governar que seu partido e para tentar convencer apresenta uma retomada das conquistas de seu partido quando estava no poder e minimiza as conquistas do governo petista, ao dizer que herdou estas conquistas dos governos anteriores.

Já o segundo enunciado que analisamos, o discurso de posse de Dilma Rousseff (PT), é o enunciado que fecha o momento de campanha presidencial pois ele inaugura o de cumprimento do novo mandato. Esse enunciado está em atitude responsiva com os mais diversos discursos proferidos durante o período eleitoral. Há nele uma tentativa de encerrar as discussões levantadas ao longo das eleições que afirmavam que a população queria mudanças, para tanto é apresentada uma noção de mudança com a tonalidade valorativa de manutenção de um projeto de governo iniciada com os mandatos de Lula (PT) e que se mantém no primeiro mandato de Dilma porém agora, segundo Dilma, entrando em uma nova fase de melhoria e ampliação.

Em nossas análises tomamos como base que nenhum enunciado está sozinho, todos pertencem a uma intrincada cadeia de enunciados e todos de alguma forma estão em atitude responsiva. Observamos durante a análise que todo enunciado assume posição valorativa e que serve a um projeto de dizer pautado na visão de mundo do seu falante/escritor, que tem em vista seus interlocutores e seu contexto extraverbal e assim toma as decisões linguísticas necessárias.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

Bakhtin, M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics” In (1976). New York: Academic Press – mineo, 2000.

G1. **TSE oficializa resultado e marca para quinta volta da propaganda eleitoral**. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/noticia/2014/10/tse-proclama-resultado-do-primeiro-turno-das-eleicoes1.html>> Acesso em: 03 jun. 2020

NEVES, A. **Juntos pela Democracia, pela Inclusão Social e pelo Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em <http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/2014/10/documento_aecio.pdf> Acesso em: 03 jun. 2020

ROUSSEFF, D. **Discurso de posse**. Disponível em Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/6367-discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-congresso-nacional-1-de-janeiro-de-2014?lang=pt-BR>> Acesso em: 03 jun. 2020.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Discursos de candidatos a presidente da república no pleito de 2014 em uma perspectiva bakhtiniana**, defendida em 11 de maio de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Doutor em Linguística
Universidade Federal do Pampa - Bagé

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

VASCONCELOS, Ellen Petrech. **Discursos de candidatos a presidente da república no pleito de 2014 em uma perspectiva bakhtiniana**. Ponta Grossa, 2017, 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2413>.

Referência deste artigo:

VASCONCELOS, E. P.; TORQUATO, C. P. Discursos de candidatos a presidente da república no pleito de 2014 em uma perspectiva bakhtiniana. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 208-222.



O TRABALHO COLABORATIVO APLICADO A UM LEVANTAMENTO LINGUÍSTICO DE LÍNGUA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA/PR

Elisangela Wilchak Queiroz¹
Letícia Fraga²

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem da UEPG intitulada “Levantamento Linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang: um trabalho em co-labor” e tem como objetivo mostrar como foi desenvolvida a metodologia que permitiu o levantamento dos dados para a pesquisa de referida dissertação. A motivação por buscar uma metodologia que se adequasse às especificidades dos Kaingang de Mangueirinha tem relação com o histórico de pesquisas realizadas em Terras Indígenas, que mostra que há pesquisadores que não levam em consideração o conhecimento indígena e não retornaram para mostrar o que foi feito com os dados obtidos (SILVA; GRUBTIS, 2006). Metodologicamente, nos baseamos em Amaral (2015), que traz a questão da proposta de pesquisa decolonial e também em Leyva Burguete e Speed (2008), que tratam do trabalho coletivo. Para discutir o trabalho colaborativo, partimos de Fernandes (2015, p. 331). Como resultado do trabalho coletivo, construímos um questionário com 18 perguntas que contou com a participação dos professores indígenas e também a participação dos mesmos no direcionamento de como e para quem aplicaríamos o questionário. A metodologia de co-labor se mostrou eficiente para atender as demandas e especificidades dos Kaingang da Terra Indígena de Mangueirinha (PR).

Palavras-chave: Co-labor; Conhecimentos Kaingang; Língua indígena; Metodologia.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

QUEIROZ, Elisangela Wilchak. **Levantamento Linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang: um trabalho em co-labor.** Ponta Grossa, 2020, 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3312>>.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é parte de uma dissertação de mestrado defendida em dezembro de 2020. O estudo foi realizado na Terra Indígena de Mangueirinha/PR. Tanto a construção dos instrumentos de coleta de dados quanto sua aplicação

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: elisangelawq@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

contou com a participação da comunidade Kaingang, em especial a de três professores indígenas que foram essenciais para toda a pesquisa. Por entender que a participação dos indígenas em pesquisas com comunidades indígenas é extremamente importante, decidimos optar pela pesquisa em co-labor, que visa ao trabalho colaborativo (LEYVA; BURGUETE; SPEED, 2008). Desta forma, neste texto faremos uma breve explanação sobre alguns tipos de pesquisas utilizadas mais tradicionalmente em levantamentos linguísticos. Em seguida, trataremos da nossa proposta metodológica, explicando porque ela foi a melhor opção de metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa em Território Indígena.

METODOLOGIAS TRADICIONALMENTE UTILIZADAS EM LEVANTAMENTOS LINGUÍSTICOS

A opção do pesquisador em utilizar determinada metodologia tem muito a ver com a sua formação e a maneira como ele vê seu objeto de estudo (MUSSI et al. 2019). A pesquisa quantitativa, por exemplo, faz uso de dados numéricos: “seu eixo central é a materialização físico-numérica no momento da explicação, com uma desvalorização da subjetividade e da individualidade” (MUSSI *et al.* 2019, p. 419). Nesta perspectiva, a pesquisa quantitativa se interessa pelos resultados coletivos que dizem respeito a um grupo.

Paralelamente à pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa, por outro lado, possibilita considerar as subjetividades presentes nos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois permite inclusive a utilização da memória como fonte, para o que o pesquisador precisa aguçar a sua criticidade (MUSSI et al. 2019).

Dentro dos estudos linguísticos, existe o campo da sociolinguística, que é a área que leva em consideração a relação entre língua e falante. Na sociolinguística, deve-se considerar o fato sociolinguístico, que seria a relação entre teoria, método e objeto, os quais devem manter uma relação lógica entre si e esta teoria precisa ser capaz de analisar todos os fatos que aparecerem durante a pesquisa.

De modo geral, as pesquisas descritivas têm como objetivo observar, interrogar, coletar, analisar, registrar e interpretar, mas tudo isso feito a partir da visão apenas do pesquisador responsável por realizar todas essas etapas de forma individual, tentando manter o máximo de imparcialidade e distância dos sujeitos envolvidos, por entender que uma aproximação pode prejudicar o resultado da pesquisa (SILVA, 2004).

Segundo Nowogrodzki da Silva (2019), suas correntes principais são a dialetologia a sociolinguística interacional, a sociolinguística variacionista e a sociolinguística qualitativa

No modelo quantitativo, o pesquisador precisa de uma quantidade grande de dados. Para que esses dados sejam levantados, o pesquisador precisa obrigatoriamente observar a fala em sua forma natural, sem que haja interferência.

Para isso, é necessário estar munido de equipamentos, como o gravador. O uso de gravador é recomendado como obrigatório neste tipo de pesquisa, para que se possa realizar entrevistas com um número expressivo de falantes e seja possível a construção da amostra de dados.

O método de entrevista sociolinguística tem como propósito:

Minimizar os efeitos negativos causado pela presença do pesquisador na naturalidade de situação de coleta de dados. De gravador em punho, o pesquisador-sociolinguista, como afirmamos, deve coletar: 1. situações naturais de comunicação linguística e 2. grande quantidade de material, de boa qualidade sonora. (TARALLO, 2002, p. 21).

Neste sentido, o pesquisador além de pensar no impacto que a sua presença pode causar nos sujeitos, também deve escolher seus *informantes* levando em consideração a classe social, faixa etária, etnia e sexo (TARALLO, 2002, p. 21).

O pesquisador que pretende trabalhar com a língua falada a partir da teoria da variação linguística deve considerar as células sociais para que seja feita a exposição dos dados, comparação e a análise propriamente dita.

Podemos perceber, a partir da breve exposição realizada acima sobre pesquisa sociolinguística, especificamente a quantitativa que tem como foco a língua falada, que é preciso seguir uma série de regras, desde a formulação da ideia de pesquisa, o levantamento de dados e a análise. O papel do pesquisador deve ser neutro, ele pouco deve interferir, deve agir mais como um observador. Além disso, é muito claro em todos os momentos de coleta de dados o uso imprescindível do gravador.

Esses métodos de pesquisa sociolinguística vêm há muito tempo dominando o modo como se colocam em prática as pesquisas sobre língua que pretendem envolver ou pelo menos mencionar o papel dos falantes.

Tarallo (2002, p. 18, grifos meus) afirma ainda que “A teoria e o método de análise forçosamente deverão ter sido elaborados *antes mesmo que* o objeto tenha sido descrito”. Destacamos a expressão “antes mesmo que” para frisar que, nesta metodologia, geralmente os pesquisadores, quando vão até o seu objeto de pesquisa, já estão munidos de todos os aparatos, com seu questionário pronto, suas perguntas de entrevistas já formuladas, com uma ideia prévia do(s) grupo(s) em que irá aplicar os instrumentos. Existem formas de se amenizar tanta rigidez fazendo, por exemplo, testes-piloto para avaliar a aplicabilidade dos instrumentos de coleta de dados. Mas mesmo nesse caso, dificilmente o pesquisador considerará envolver as pessoas do grupo pesquisado diretamente na sua pesquisa, por se considerar que o pesquisador precisa ser neutro e interferir o menos possível no cotidiano dessas pessoas, como se isso fosse totalmente possível.

Este pesquisador coloca-se como aquele que ‘dá voz’ ao pesquisado, pensamento esse bastante colonizador, no sentido de que só ‘dá voz’ aquele que se considera superior ao outro. Todas as pessoas, mesmo as que compõem grupos inferiorizados, marginalizados possuem as suas expressões. O que acontece é que a pressão social que está em volta desses grupos não reconhece essas expressões como legítimas e autênticas que são.

Não que essas metodologias tradicionais de pesquisa não sejam úteis, pois a ciência vem se baseando nelas há muito tempo. O que talvez seja necessário questionar é ‘úteis para quem?’. Neste sentido é preciso que o pesquisador considere que algumas metodologias não são adequadas a determinados contextos, como, por exemplo, pesquisas com comunidades indígenas.

Em relação à coleta de dados neste contexto, Silva (2004, p. 117) afirma que:

Qualquer que seja a decisão tomada é necessário penetrar-se na comunidade para observar como esta usa a língua. Essa penetração é sempre uma arbitrariedade, um ato de violência, que tem regras diplomáticas que não podem ser infringidas sob pena de mudar-se a qualidade e/ou a quantidade da fala obtida.

A citação defende que o pesquisador precisa ir até a comunidade e observar na prática como se dá o uso da língua. No entanto, apenas observar não é suficiente, porque neste caso ainda prevalecerá somente a visão do pesquisador, pois desta forma a comunidade envolvida não está presente ativamente na pesquisa. Por isso, a violência e regras diplomáticas que a autora comenta só serão realmente entendidas e respeitadas, quando se trata de uma cultura diferente, se houver a participação da comunidade envolvida.

No caso de pesquisas com comunidades indígenas, são os indígenas que devem mostrar o que é violência e o que é diplomático para eles, porque as nossas regras não valem para eles. A suficiência de ser diplomático está ligada à cultura local. São os habitantes do local que devem dizer se ser apenas diplomático é o suficiente.

Desta forma, a teoria cai por terra quando a autora diz que não se deve quebrar as regras diplomáticas para não ter prejuízo na pesquisa. Entende-se que a pesquisadora, neste caso, está pensando nas regras ocidentais de diplomacia, que servem para a cultura ocidental e não para todas as outras.

Além disso, a autora fala sobre mudanças, qualidade ou quantidade dos dados. Entende-se desta maneira que o pesquisador deve apenas pensar no resultado da pesquisa, quando na verdade deve-se pensar nos prejuízos para a comunidade. Ou seja, respeitar as regras diplomáticas deve ter como foco principal o bem-estar da comunidade e não os resultados da pesquisa. Tudo caminhará em harmonia se a comunidade estiver envolvida na pesquisa e ela mostrar e dizer o que é correto, o que é respeitoso.

Desta forma, a pesquisa com comunidades indígenas se encaminha de maneira diferente. Ao contrário do que afirma Silva (2004), entrar na comunidade indígena para desenvolver pesquisas não pode ser uma arbitrariedade e muito menos causar violência, claro se pensarmos esses temas a partir da visão indígena.

Há de se respeitar as “regras diplomáticas”, como ela mesma diz, mas é preciso considerar que é possível que o pesquisador não tenha ciência dessas regras, caso não seja indígena. Mas uma vez que se esclareça o que se pretende fazer e se opte por realizar um trabalho conjunto, percebe-se que há um grande interesse das comunidades em participar da pesquisa de forma ativa, até porque essa é a forma indígena de participação.

Quando o tema é língua ou educação, o envolvimento é ainda maior, pois sabe-se do grande déficit de recursos nas escolas indígenas atualmente. Tanto de investimentos para a estrutura física, como de laboratórios adequados. Algumas escolas ainda possuem as salas de madeira que foram construídas para uso provisório e acabaram virando permanentes, como comenta Fátima Amaral (2013), sobre a sua Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Almerinda de Mello.

Por mais que estudemos sobre o assunto e tenhamos uma vivência direta com os Kaingang, não somos indígenas para realmente sentir na pele a realidade de uma aldeia indígena e conhecer toda a carga histórica que eles precisam carregar. Conhecemos apenas teoricamente os fatores que contribuíram para que a língua esteja na situação em que está.

Para que pudesse realmente manter a ética na pesquisa, realizando um trabalho respeitoso, o trabalho precisava ser feito em conjunto e isso inclui dar crédito para esses participantes. Para eles, é importante ser reconhecidos como autores e não ser apenas citados nas pesquisas como números ou nomes fictícios. Silva (2004 p. 117) diz que “não se pode considerar um método melhor do que o outro e a decisão dependerá da necessidade”. Se para os indígenas é importante que sejam reconhecidos pelo seu trabalho, não haveria motivos para que empregássemos uma metodologia diferente já que o objetivo é respeitar a vontade e a visão indígena.

Por essa razão a pesquisa foi adequada à necessidade do contexto e do momento e foi realizada em conjunto. Tínhamos em mente uma pesquisa sobre língua indígena, queríamos analisar a vitalidade da língua indígena dentro da comunidade. Depois que explicamos nossas intenções iniciais, fomos muito bem recebidas. Contamos com a ajuda de três professores indígenas para a construção do questionário que seria o instrumento de coleta de dados.

Aqui faremos um parêntese: traremos um pouco da trajetória da primeira autora do texto, que explica sua visão hoje como pesquisadora, a qual com certeza influenciou a escolha do tema e o caminho que foi traçado nesta pesquisa.

A pesquisadora é casada com um Kaingang de Mangueirinha, Joel Anastácio. A convivência com um Kaingang todos os dias por 7 anos (até o presente momento) e o contato com a cultura indígena, tanto através desta convivência com seu esposo, quanto da família dele que reside na Terra Indígena de Mangueirinha, a ajuda a se desconstruir e reconstruir, a estar sempre em busca de ações que tragam o respeito e a visibilidade que os povos indígenas merecem.

Foram essas experiências e outros trabalhos de pesquisa que fizeram com que desenvolvesse desde o primeiro ano de graduação, em 2012; que a ajudaram a construir seus conceitos e conhecimentos sobre os povos indígenas. E agora o fato de também ser mãe de uma criança Kaingang faz com que se sinta no dever de sempre buscar compreender mais sobre a cultura Kaingang, porque tem também em suas mãos a educação e formação de uma guerreira, a pequena Kr̃g Ve.

Esta realidade com certeza ajudou na construção desta pesquisa, a escolha pela Terra Indígena de Mangueirinha, a decisão por buscar os professores Kaingang, a metodologia que utilizamos. Tínhamos certeza de que eu não iríamos até a Terra Indígena para empregar uma pesquisa que não contasse com a participação da comunidade. Do contrário, nos sentiríamos apenas usufruindo dos conhecimentos indígenas para o bem próprio. E de pesquisadores assim os indígenas já estão cansados.

Foi por este motivo que escolhemos a metodologia do co-labor, que visa ao trabalho em conjunto com a comunidade. Depois que todas as ideias iniciais da proposta de pesquisa foram explicadas para os professores e aceitas por eles, demos início ao nosso trabalho conjunto.

NOSSA PROPOSTA METODOLÓGICA DE PESQUISA: O CO-LABOR

O co-labor se aproxima da pesquisa-ação, pois sua essência está no trabalho em conjunto com a comunidade ou grupo para promover uma ação, uma mudança.

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação pode se dar de três formas: a primeira seria quando o grupo de referência vai em busca dos pesquisadores para desenvolver uma transformação no seu meio. Este tipo de pesquisa é chamado de pesquisa-ação colaborativa, pois “a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (FRANCO, 2005, p. 485). O segundo tipo é denominado de pesquisa-ação crítica, porque decorre

De um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade. (FRANCO, 2005, p. 485).

Este tipo de pesquisa geralmente surge de estudos prévios de um trabalho que já vem sendo desenvolvido pelos pesquisadores.

Por fim, o terceiro é uma ação planejada previamente pelo pesquisador sem a participação dos sujeitos do grupo e “apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (FRANCO, 2005, p. 486), sendo denominada, então, de pesquisa-ação estratégica.

Analisando estes diferentes tipos, mesmo que a pesquisa-ação tenha um formato de trabalho que visa a uma ação coletiva e dinâmica, este trabalho ainda assim se difere em alguns aspectos. Pode-se dizer que ela é colaborativa, porque houve o trabalho em conjunto, mas não foi o grupo de referência que buscou parcerias para desenvolver um projeto já previamente realizado por eles. O que havia era uma vontade conjunta dos professores envolvidos nesta pesquisa em realizar um trabalho sobre língua indígena dentro da comunidade e, por isso, a proposta de pesquisa foi bem recebida.

Ela é crítica, porque todo o processo se baseou em discussões e reflexões sobre língua, cultura e a importância de se preservar/resgatar/revitalizar a língua Kaingang, mas não houve nenhum trabalho prévio realizado para se chegar a esta proposta.

E na perspectiva de pesquisa-ação estratégica, ela é em parte estratégica, porque na condição de pesquisadora procuramos o grupo apenas com uma proposta de pesquisa sobre língua indígena que surgiu, sim, a partir das nossas observações sobre as preocupações da comunidade sobre a língua Kaingang.

Por isso, é em parte estratégica porque ela contou com a participação dos sujeitos do grupo. E ainda contará, pois a intenção é que depois de defendida a dissertação haja uma conversa e uma exposição sobre os resultados da pesquisa e a partir daí possamos discutir como ela poderá contribuir mais para a comunidade.

Segundo Leyva, Burguete e Speed (2008, p. 65), o co-labor tem os seguintes objetivos:

Reflexionar acerca de los desafíos que enfrentaron comunidades, organizaciones y movimientos indígenas cuando se convirtieron en gobierno local o co-gobierno nacional. El segundo objetivo es sistematizar la forma en que dichas comunidades, organizaciones y movimientos indígenas hicieron frente a las políticas públicas de los Estados nacionales de América Latina: políticas lanzadas para gobernar en contextos en que la diversidad interpelaba a la sociedad en su conjunto.

Entendemos que se trata de uma investigação política que envolve os direitos indígenas em um momento em que essas diversidades questionavam a sociedade. Co-labor, segundo Leyva, Burguete e Speed (2008 p. 66) “ Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra³”.

3. “Trabalhar com outra ou outras pessoas na realização de uma obra” (LEYVA, BURGUETE, SPEED, 2008, p. 66, tradução minha).

E foi justamente por essa razão, por se tratar de uma metodologia que considera o trabalho em conjunto com o grupo, que decidimos que esta seria a mais adequada, inclusive porque ela abre espaços para moldarmos a pesquisa de acordo com o contexto e o grupo. O que torna um desafio, mas ao mesmo tempo temos mais certeza quanto o respeito e a ética perante o grupo, já que as ações partem das pessoas, envolvidas.

Desta forma, nos dirigimos à Terra Indígena com uma proposta de pesquisa sobre língua que surgiu das nossas observações sobre este assunto para a comunidade Kaingang de Manguueirinha. No entanto, se o tema seria aceito e como seria o trajeto que percorreríamos dependeria das pessoas da comunidade envolvidas na pesquisa.

O tema sobre língua materna foi bem aceito, porque é um assunto que a comunidade Kaingang no geral vê como algo que tem grande importância e urgência de ser tratado, já que se trata de uma Terra Indígena em que muitos já não falam a língua materna.

Quando propusemos aos três professores indígenas, Edina Fidelis, Glória Cornélio Fêrá e Alcides Rodrigues da Silva, a construção do questionário a partir do que eles achassem importante ser questionado sobre língua Kaingang, eles se prontificaram em participar.

O questionário foi sendo construído a partir de conversas longas sobre a importância de se discutir o tema da língua Kaingang e o quanto ela representa a identidade indígena e desempenha um papel determinante na manutenção da cultura. Resumidamente, este foi o objetivo da primeira visita a Terra Indígena de Manguueirinha.

Já a segunda visita foi feita com o intuito de permitir a aplicação do questionário. Novamente decidimos no grupo como e a quem ele seria aplicado. Levando em consideração a distribuição das comunidades e das famílias dentro da Terra Indígena, considerando também os costumes, decidimos que a aplicação aconteceria em grupos familiares.

Como a nossa pesquisa abrangeu três comunidades pertencentes ao Município de Manguueirinha, conversaríamos com duas famílias de cada comunidade, porque infelizmente o tempo de que dispúnhamos não era muito grande.

Por isso, optamos por priorizar uma conversa mais longa com cada uma das famílias e não nos prendermos tanto a quantidade de famílias. No entanto, acabamos vivenciando na prática a dinâmica dentro das comunidades, em que as pessoas são, no seu dia a dia, muito espontâneas. As visitas entre as famílias acontecem de forma desavisada e a qualquer momento. Então quando estávamos na comunidade do Paiol Queimado, conversando com uma das famílias,

apareceram no momento pessoas de mais duas famílias, totalizando desta forma quatro famílias no Paiol Queimado, duas na Sede e duas na Água Santa.

No que se refere a nossa metodologia, na sua essência ela traz o co-labor, mas não podemos deixar de destacar que ela também possui um cunho sociolinguístico, qualitativo e de pesquisa ação. Isso se deu justamente por se tratar de um trabalho colaborativo, que trouxe as características e as especificidades da visão de língua e cultura Kaingang, sendo preciso adaptar as metodologias que conhecemos o que faz deste um trabalho único sobre língua Kaingang da Terra Indígena de Mangueirinha e também um trabalho de metodologia.

NOSSA TRAJETÓRIA DE PESQUISA: AS VISITAS REALIZADAS A MANGUEIRINHA

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos duas visitas a Terra Indígena. A primeira visita se deu em julho de 2017. Fomos a Terra Indígena para conversar com os professores indígenas, mostrar a proposta de pesquisa e saber se eles concordavam tanto com a proposta quanto em participar da pesquisa. Como era época de férias da escola, não foi possível reunir todos os professores para termos uma conversa em grupo.

Quando decidimos ir, durante as férias de julho, já tínhamos ideia de que isso poderia acontecer, mas este período foi o único viável naquele momento. Apesar dessas dificuldades, conseguimos conversar individualmente com cada um dos professores, e à medida que íamos conversando passava para eles inclusive como foi a conversa com os outros professores, mostrava as ideias, se concordavam ou não, e o que sugeriam. Desta forma, foram conversas longas que dispuseram de tempo para podermos elaborar as perguntas.

Logo que chegamos, conversamos com a professora Edina Fidelis. Naquele momento ela era professora do quarto ano no Colégio Estadual Indígena Kókoj tỹ han ja (*a sabedoria do beija flor*). A professora Edina foi a responsável pela criação das perguntas 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 do questionário. Durante a conversa, a professora Edina comentou sobre a falta de material para trabalhar com as crianças, que já era difícil ter material convencional de uso das escolas como livro didático, quem dirá específico para a cultura Kaingang. Afirmou que sempre tinha que produzir seus próprios materiais, e via também que outros professores que tinham a mesma preocupação eram os professores de Kaingang, a professora Gloria e o Professor Alcides. Os demais professores não têm esta preocupação em adaptar o material, criar um material específico para trabalhar dentro da escola indígena.

Em seguida, conversamos com o professor Alcides Rodrigues da Silva, que é professor de língua Kaingang no mesmo colégio, que se localiza na Terra

Indígena de Mangueirinha. Ele foi o responsável por criar as perguntas 15 e 16 do questionário. Durante a conversa com o professor Alcides, presenciei algo importante para a cultura Kaingang, que Zaqueu Claudino (2013) descreve em sua pesquisa de dissertação que são as conversas em volta do fogo de chão.

O período das viagens à Terra Indígena era frio, houve geada e chuva todos os dias em que estivemos lá. Quando chegamos à casa do professor, todos da família estavam reunidos em volta do fogo de chão, velhos, jovens e crianças. Estar em volta do fogo, além de esquentar em dias e noites frias, também é o momento de passar conhecimento. É quando os mais velhos contam histórias aos mais jovens e as crianças.

Ouvimos histórias do professor Alcides sobre como ele preparava as armadilhas para caçar passarinho e pomba: depois de pronta a armadilha construída com taquara, ele deixava no mato aberta e desarmada com algumas iscas, neste caso milho. Deixava por alguns dias para que os pássaros se acostumassem a ir sempre ali porque tinha comida. Quando os pássaros já estavam acostumados, ele armava a armadilha e então os prendia. O que mais nos chamou a atenção nessa narrativa foi a paciência, perspicácia, planejamento, conhecimento sobre os animais e a natureza. Elementos que podemos dizer essenciais para o desenvolvimento da pessoa, a construção da sua personalidade, a relação com os outros e com a natureza. Nas escolas, se discute muito sobre a importância de os alunos desenvolverem essas habilidades, e vimos tudo isso sendo posto em prática pelos Kaingang de maneira tão natural.

Por último, conversamos com a professora Gloria, que foi a responsável pelas perguntas 4, 5, 6, 7, 8, 17 e 18. A professora Glória também dava aulas de língua Kaingang no momento da pesquisa e, na conversa que tivemos, ela relatou as dificuldades encontradas para conseguir fazer um trabalho específico e diferenciado, que considere a língua Kaingang e a cultura. Nem sempre se tem o apoio da escola e os professores acabam tendo que agir por si próprios.

Apesar de todas as dificuldades, a professora conseguiu realizar alguns projetos dentro de sala de aula, como reavivar a questão do nome indígena, pois muitos dos seus alunos não tinham nome indígena. Apesar de ter sido um processo apenas entre ela e os alunos, ela percebeu que mesmo assim eles começaram a se interessar mais pela cultura e língua Kaingang. Outro projeto iniciado por ela foi o grupo de dança. Os alunos participantes faziam os ensaios e se apresentavam na escola em eventos. Dentro dessas apresentações se trabalhava a dança indígena, mas também elementos culturais, como as pinturas, que devem ser específicas para cada tipo de dança, há todo um ritual para cada apresentação. Mas a escola a retirou do comando do grupo e colocou uma professora não indígena que não tinha noção de todos esses conceitos e

Como é possível observar, o questionário apresenta perguntas relacionadas à língua materna, cultura e metodologia de ensino.

A segunda visita, realizada em setembro de 2017, foi feita com a intenção de aplicar o questionário elaborado em conjunto com os professores para a comunidade indígena. No entanto, antes conversamos para definirmos como e a quem este questionário seria aplicado. Nesta conversa, os professores explicaram que existem divisões dentro da Terra Indígena, que são pequenas comunidades, onde moram algumas famílias.

A nossa pesquisa foi realizada nas comunidades⁴ Sede ou Posto (chamada antigamente de Campina), Água Santa e Paiol Queimado.

Na comunidade Sede, há uma concentração maior de famílias Kaingang. Ali se localizava o escritório do posto indígena local, onde ficava o chefe do posto que era nomeado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (HELM, 2018). Hoje existe um cartório onde são feitos registros de nascimentos, óbitos e casamentos. Este é o local onde os indígenas tomam as suas decisões políticas, por isso é também o local onde reside o cacique. Há também um posto de saúde, igreja católica e evangélica. Há uma escola de Ensino Fundamental e Médio e, na parte mais alta, o cemitério.

A comunidade Paiol Queimado, segundo a família Capanema, é a comunidade mais antiga entre as três e tem uma população menor que a da comunidade Sede. Há algumas roças, mas a maioria faz roça em um local mais afastado, onde plantam milho, feijão, mandioca, hortaliças.

Já a comunidade Água Santa é a menor de todas as comunidades da Terra Indígena de Mangueirinha. As famílias ali têm as suas roças e também fazem compras na cidade de Coronel Vivida, que fica mais próxima por fazer divisa com a aldeia.

Além desta divisão territorial, há também a organização social que se estabelece dentro da Terra Indígena. As famílias vivem próximas umas das outras, geralmente na mesma comunidade.

Além disso, os professores nos explicaram que seria melhor conversar com grupos familiares, porque é costume do povo que uma pessoa da família responda por todos, geralmente um adulto ou uma pessoa mais velha.

Os mais velhos são os que possuem e transmitem o conhecimento, por isso eles são prioridade e sempre respeitados e os mais indicados, segundo os

4. Helm (2018) utiliza o termo aldeia para se referir as pequenas comunidades que existem dentro da Terra Indígena de Mangueirinha. Considerando os termos dos próprios Kaingang escolhemos nos referir a essas aldeias indicadas por Helm (2018) como comunidades, e aldeia seria o todo da Terra Indígena onde habitam os Kaingang. Dentro da Terra Indígena de Mangueirinha também há Guarani, e o local onde eles moram é referido pelos Kaingang como outra aldeia. Ou seja, a Terra Indígena de Mangueirinha possui a aldeia dos Kaingang dividida em pequenas comunidades, e a aldeia dos Guarani.

Kaingang, a responder perguntas, principalmente as que têm relação com a cultura ou a língua materna.

Isso parece ser mais forte quando se trata de famílias onde todos falam Kaingang, se mantêm essa tradição de forma mais enraizada. É interessante observar a dinâmica de como as relações se dão, todos podem responder às perguntas, mas quando se chega a uma família e diz que está ali para conversar sobre questões de língua materna e culturais é automático: se dirigirem ou ao mais velho por, segundo eles, ter mais conhecimento sobre o assunto, ou a pessoa que fala língua materna, quando não são todos que falam, mas mesmo nesse caso, se houver um mais velho ele sempre vai dar a opinião dele também.

Sendo assim, ficou decidido que o questionário seria aplicado a grupos familiares. Definimos inicialmente conversar com duas famílias de cada comunidade, o que totalizaria seis famílias. No entanto, como já dissemos, no Paiol Queimado conversamos com 4 famílias, pois quando chegamos à casa da segunda família para aplicar o questionário, chegaram também pessoas de mais duas famílias diferentes, que se juntaram à conversa e responderam ao questionário.

A decisão de considerar esses dados se dá em razão de compreender que a dinâmica e a convivência entre os indígenas são coletivas e espontâneas. As pessoas se visitam o tempo todo. Consideramos que tivemos sorte em presenciar isso, pois a conversa que aconteceu naquele momento só enriqueceu a pesquisa.

Com esse ajuste, 8 famílias participaram da pesquisa: duas da Sede, a família dos Santos e Barboza, duas da Água Santa, família da Luz Guedes e Capanema, quatro do Paiol Queimado, família Alves, Belino, Maciel e Goitoto.

Não marcamos horário para fazer a aplicação do questionário às famílias, chegamos de surpresa como acontece normalmente as visitas entre os Kaingang. Por isso também não tínhamos pré-definido quais famílias iríamos visitar, porque dependeria de encontrar as famílias em casa.

Tentamos manter, na medida do possível, uma conversa o mais informal possível, não utilizamos gravador e nem câmera apesar de ter levado esses equipamentos. Abandonamos antes mesmo de sair para as visitas, pois percebemos que iriam prejudicar a dinâmica da pesquisa. Uma conversa informal sobre língua e cultura seria mais proveitosa e menos invasiva, mas explicamos que precisávamos fazer algumas anotações, porque eles iriam responder ao questionário com perguntas criadas pelos professores indígenas.

Explicamos qual foi a dinâmica da criação do questionário e que faríamos as perguntas à medida que a conversa fosse correndo, por isso, acabamos muitas vezes não seguindo a sequência do questionário, porque precisávamos manter uma conversa agradável. Muitas vezes, ao nos despedir, logo que nos afastávamos do local colocávamos mais algumas anotações enquanto estavam frescas na

memória. Acabamos também tendo que usar a técnica de guardar na memória, por um tempo, pelo menos, já que ainda não somos tão hábeis quanto os Kaingang, que já têm isso enraizado na sua cultura.

Precisamos fazer uso da memória para não quebrar a dinâmica que havia se estabelecido durante a conversa, pois percebemos que quanto menos anotava, mais a conversa fluía.

Considerando o tempo que tivemos na Terra Indígena e também o tempo de locomoção entre as comunidades, além do tempo dedicado a cada visita, as condições climáticas, foi possível ainda assim aplicar o questionário a um número considerável de famílias, já que também o foco da pesquisa não é quantidade, mas, sim, qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo da pesquisa buscamos desenvolver um trabalho em conjunto com a comunidade indígena que levasse em consideração os conhecimentos Kaingang, bem como sua vontade e visão de mundo. Desta forma, a construção dos instrumentos de coleta de dados se deu levando em consideração as demandas da comunidade sobre língua materna e ensino de língua. Algumas perguntas do questionário se referem ao dia a dia vivido pelos professores na escola indígena.

Durante todo o processo, tanto de construção do questionário quanto da sua aplicação, foi ficando cada vez mais evidente o quanto o trabalho em co-labor é mais respeitoso para com as comunidades indígenas, já que ele nos possibilita moldar e adequar às demandas que vão se apresentando durante o processo, justamente porque não há apenas a visão do pesquisador, mas sim o respeito e consideração sobre os conhecimentos que a comunidade indígena possui.

Por fim, nosso objetivo com este texto é que os pesquisadores reflitam sobre as metodologias que utilizam, para que cada vez mais as pesquisas com comunidades indígenas sejam mais adequadas e respeitosas em relação a sua língua cultura e conhecimentos tradicionais. É possível, sim, realizar um trabalho em conjunto, assim como devemos nos questionar se realmente as metodologias que usamos são adequadas ao contexto ao qual estamos trabalhando.

REFERÊNCIAS

AMARAL, do P. P. J. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro. 2015. 158 p.

CLAUDINO, K. Z. **A Formação da Pessoa nos Pressupostos da Tradição Educação Indígena Kaingang**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013. 119 p.

FERNADES, R. de. Povos indígenas e antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 322-354, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/53317/34379>>. Acesso em: 10 set. 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Universidade Católica de Santos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HELM, V. M. C. **A Construção dos Laudos Periciais Antropológicos Para a Investigação da Antiguidade da Ocupação de Terras Indígenas no Paraná**. 22. ed. Curitiba: Edição do autor, 2018. 288 p.

LEYVA, X.; BURGUETE, A.; SPEED, S. **Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor**. 1. ed. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2008. 107 p.

NOWOGRODZKI DA SILVA, A. Confluências entre a sociolinguística qualitativa e a ecolinguística: práticas religiosas virtualizadas. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, v. 5, n. 2, p. 54-74, 17 out. 2019.

SILVA, C. P. M. da; GRUBTIS, S. Relações Éticas em Pesquisas com Populações Indígenas. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 1, p. 46-57, ISSN 1414- 9893, Brasília, 2006.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 96 p.

_____. **Fotografias Sociolinguísticas**. Campinas: Pontes, 1989. 332 p.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Levantamento Linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang**: um trabalho em co-labor, defendida em 08 de dezembro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga – Orientadora

Doutora em Letras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. André Marques do Nascimento

Doutor em Linguística

Universidade Federal de Goiás.

Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

QUEIROZ, W. E. **Levantamento Linguístico na Terra Indígena de Mangueirinha/PR a partir da perspectiva Kaingang**: um trabalho em co-labor. Ponta Grossa, 2020, 122 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3312>.

Referência deste artigo:

QUEIROZ, E. W.; FRAGA, L. O trabalho colaborativo aplicado a um levantamento linguístico de língua Kaingang na terra indígena de Mangueirinha/PR. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 223-238.



OS PILOTOS DE EXUPÉRY: SOBREVOANDO AS LEMBRANÇAS DE INFÂNCIA

Janeffer Desselman¹

Andréa Correia Paraíso Müller²

Resumo: Este estudo visa uma nova possibilidade de leitura das obras de Antoine de Saint-Exupéry produzidas nos entremeios da Segunda Guerra Mundial. São elas *Piloto de Guerra* (1941) e *O pequeno príncipe* (1943). Procuramos observar como o exílio permeia as narrativas e é transposto através da linguagem pelos narradores. Buscamos compreender de que forma o posicionamento político e o contexto de escrita dessas obras ressignificam o olhar para elas. Analisamos a relação que os narradores constroem com suas lembranças de infância e com os espaços de céu e terra e o que representa o entre-lugar nas narrativas. Observamos os narradores das duas obras, não apenas pela aproximação de suas profissões, ambos aviadores, mas pela forma como narram suas memórias, estas bastantes fixas na infância e na relação com o seu “eu interior”. Concluímos que é nesse entre-lugar que os pilotos estão, ora no céu ora na terra, ora nas lembranças da infância ora lembrando-se das amarguras da vida adulta. Talvez seja esse o espaço de equilíbrio e de repouso para estes que não pertencem a lugar nenhum. É nesse “não espaço” que os narradores encontram a possibilidade de existir, de viver o exílio e conviver com suas lembranças.

Palavras-chave: Saint-Exupéry, Exílio; Adulto e Criança; Céu e Terra; Entre-lugar.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

DESSELMAN, Janeffer. **Os pilotos de Exupéry:** sobrevoando as lembranças de infância. Ponta Grossa, 2019, 86 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2895>>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compreender a trajetória dos narradores de *Piloto de guerra* (1941) e *O pequeno príncipe* (1943), ambas obras de Antoine de Saint-Exupéry. Pretende-se observar como o exílio permeia as narrativas e é transposto através da linguagem, pelos narradores. Analisaremos a relação que ambos constroem com suas lembranças de infância e com os espaços de céu e terra. Saint-Exupéry é um dos autores mais conhecidos no mundo todo, devido ao sucesso de *O*

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: j.desselman@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: andreaparaismuller@gmail.com

pequeno príncipe. Piloto de guerra também teve grande repercussão na época de seu lançamento, ambas as obras escritas em período de exílio voluntário vivido pelo autor em meados da Segunda Guerra Mundial.

A escolha das obras se deu por fazerem parte dos escritos do autor no período de exílio nos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial. Embora o autor estivesse longe de sua terra natal e nada pudesse fazer naquele momento pela França, ele encontra asilo na literatura. Para fomentar este estudo, utilizamos as postulações de Edward Said (2003) sobre os conceitos de exílio, mas, de forma mais específica, nos apoiamos no estudo realizado por Biela (1996), no Canadá, que compõe uma noção de exílio presente nas obras de Exupéry.

Percebemos, através deste estudo, que os narradores possuem uma relação bastante sentimental com sua infância. Tanto o Capitão Saint-Exupéry como o Aviador encontram nessas memórias o asilo para também viver o exílio, já que ambos estavam longe de casa, em missão aérea.

É nesse encontro com suas lembranças que os narradores se sentem confortados não apenas pelo deslocamento espacial, objeto de nosso estudo, mas pelo deslocamento psicológico, já que os dois não se sentem iguais aos demais adultos que conhecem.

Observamos também que esse asilo nas memórias de infância é trazido através de reflexões que os narradores fazem, ora no céu, ora na terra. A relação dos narradores com o espaço da narrativa nos interessa, pois de igual forma eles são aviadores, estão constantemente no céu, mas pertencem à terra.

VOO PELAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

Numa perspectiva benjaminiana, percebemos a importância da experiência para a narrativa que os narradores dos quais trataremos narram na tentativa de transmitir a experiência que tiveram, a fim de melhor compreendê-las. O convite à leitura então é feito.

Esse convite ao texto literário, quando aceito, é engendrado pelo narrador que, como um condutor, acende a luz do passeio literário. Sobre a narrativa, destaca Genette:

Num primeiro sentido que- hoje é mais evidente e mais central no uso comum-, *narrativa* designa o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos. (GENETTE, 1979, p. 23).

Quando o leitor aceita esse passeio, lhe é dado, então, um código de leitura, como bem nos lembra Compagnon (2010) sobre o contrato ficcional que o leitor faz com a leitura:

Os textos de ficção utilizam, pois, os mesmos mecanismos referenciais da linguagem não ficcional para referir-se a mundos ficcionais considerados como mundos possíveis. Os leitores são colocados dentro do mundo da ficção e, enquanto dura o jogo, consideram esse mundo verdadeiro, até o momento em que o herói começa a desenhar círculos quadrados, o que rompe o contrato de leitura, a famosa “suspensão voluntária da incredulidade”. (COMPAGNON, 2010, p. 133).

O narrador será a ponte entre o leitor e a narrativa; é através do sujeito que narra que a leitura é engendrada. Os narradores de *O pequeno príncipe* e *Piloto de guerra* possuem semelhanças bastante significativas, as quais destacaremos ao longo deste capítulo. Ambos são narradores de suas memórias, das histórias que deixaram para trás, como destaca Kayser:

Nas narrativas apresentadas por um narrador fictício quase sempre o narrador conta os factos como se os tivesse vivido. A esta forma de narrar dá-se o nome de «conto na primeira pessoa» (narração subjectiva: Ich-Erzählung), O seu oposto é o «conto na terceira pessoa» (narração objectiva: Er-Erzählung). (KAYSER, 1963, p. 314).

No caso das obras seleccionadas, os narradores são em primeira pessoa, a história vivida e é então testemunhada por eles através da narrativa, como notamos em *O pequeno príncipe*:

Vivi, portanto, só e sem ninguém com quem conversar de verdade, até sofrer uma pane no deserto do Saara, há seis anos. Alguma coisa se quebrara no motor do meu avião. E, como eu não tinha comigo nem mecânico nem passageiros, preparei-me para tentar fazer, sozinho, um conserto difícil. (OPP, 2017, p. 11)³.

Veremos em *Piloto de guerra* que, em um tom saudosista, o Capitão inicia sua narrativa com a lembrança da sua doce infância:

Sem dúvida estou sonhando. Estou no ginásio. Tenho quinze anos. Resolvo pacientemente meu problema de geometria. Apoiado na carteira escura, uso direitinho o compasso, a régua, o transferidor [...] de quando em quando, mergulho mais longe no sonho e dou uma espiada pela janela. (PG, 2015, p. 23).⁴

Para que não nos confundamos com as similaridades dos narradores que evocamos, chamaremos de Aviador o narrador de *O pequeno príncipe* e Capitão o narrador de *Piloto de guerra*.

Observaremos que os narradores dessas obras possuem muitas características em comum além da responsabilidade pela narrativa conferida a eles. Essas

3. *J'ai vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s'était cassé dans mon moteur. Et comme je n'avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile* » (OPP, 2008, p. 15).

4. *Sans doute je revê. Je suis au collège. J'ai quinze ans. Je résous avec patience mon problème de géométrie. Accoudé sur ce bureau noir, je me sers sagement du compas, de la règle, du rapporteur [...]. De temps à autre je m'enfonce plus loin dans le rêve et jette un coup d'oeil par la fenêtre* » (PG, 1957, p. 06).

narrativas, através das escolhas feitas pelos autores como um dos elementos que arquitetam a narrativa, envolvem o leitor na realidade poética, como uma forma de cumplicidade.

Assim como o Aviador, o Capitão também se envolve com suas lembranças e com as reflexões acerca delas:

Vivo numa espécie de rastro de alegria. Vivo na trilha de meu júbilo. E começo a sentir um prazer prodigiosamente inesperado... É como se minha vida me fosse, a cada segundo, ofertada. Como se minha vida me tornasse, a cada segundo, mais sensível. Eu vivo. Estou vivo. Estou ainda vivo. Continuo vivo. Não sou mais do que uma fonte de vida. A embriaguez da vida me toma. Diz-se “ A embriaguez do combate...”. É a embriaguez da vida! É! (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 132)⁵.

E essa paixão pelo que é narrado oferece ao leitor uma dupla viagem, do que é narrado e igualmente das emoções sentidas ao narrar. É como se pudéssemos descobrir a rota e também as coordenadas dela. Ao narrar, os narradores expõem o que aconteceu e também de que forma viram, ouviram, sentiram quando aconteceu, aproximando o leitor ainda mais da narrativa por meio dos detalhes.

Os narradores expõem, os dois, seus anseios, seus sonhos e suas expectativas. Notamos que os narradores possuem características bastante parecidas em relação às escolhas narrativas, os dois são narradores em primeira pessoa, recorrem às memórias ao narrar, mas, além disso, possuem características psicológicas que os unem: ambos homens, com profissão de aviador, ambos solitários e franceses, os dois recorrem à literatura como possibilidade e função de testemunhar o que viveram. Ambos estão envolvidos com os personagens e suas ocupações, mas estão só, em exílio, fora do seu lar e do aconchego de suas casas.

O EXÍLIO

Sobre esse sentimento de exílio e despertencimento nas obras exuperianas, Biela (1996. p. 03) reflete que é possível encontrar três divisões desse sintoma; seriam elas o exílio físico, o exílio psicológico (existencial) e o exílio simbólico. Como já mencionado, os estudos de Biela (1996) não contemplam a leitura de *O pequeno príncipe* e apenas margeiam *Piloto de guerra*; mas é possível considerar as categorias por ele propostas e refletir também sobre essas obras, como nos propomos a fazer.

Relembramos o conceito de exílio delineado por Biela (1996, p. 18):

5. *Je vis dans une sorte de traînée de joie. Je vis dans la sillage de ma jubilation. Et je commence d'éprouver un plaisir prodigieusement inattendu. C'est comme si ma vie m'était, à chaque seconde, plus sensible. Je vis. Je suis vivant. Je suis encore vivant. Je suis toujours vivant. Je ne suis plus qu'une source de vie. L'ivresse de la vie me gagne. On dit "l'ivresse du combat..." c'est l'ivresse de la vie!* » (PG, 1967, p. 174-175).

Vamos começar com uma pesquisa lexical. A palavra “exil” refere-se etimologicamente ao “*exsilium*”, o termo latino para “saltar”. É uma etimologia apropriada, porque dois sinônimos, desenraizamento e arrancamento, constituem a experiência que define o exílio (tradução nossa)⁶.

É esse sentimento de despertencimento que permeia as narrativas dos narradores pilotos. Biela também cita Sojcher, que faz uma brincadeira com a palavra exílio em língua francesa dando o sentido de “fora de si”: “Jacques Sojcher faz um jogo linguístico a partir dessa realidade quando nomeia o exílio por uma falsa etimologia que vem do *ex il. hors dele, hors de si*” (BIELA, 1996, p. 30, p. 18, tradução nossa).⁷

Biela (1996) trata do exílio físico, psicológico e simbólico. Para Biela (1996), existe uma condição não só física, mas também social para o exílio. Muito além do deslocamento físico, o que torna ainda mais difícil a vivência do exilado é a solidão e a saudade de sua casa. Edward Said (2003) traz grandes contribuições para essa discussão, como a definição de exílio:

O exílio baseia-se na existência do amor pela terra natal e nos laços que nos ligam a ela- o que é verdade para todo exílio não é a perda da pátria e do amor à pátria, mas que a perda é inerente à própria existência de ambos. (SAID, 2003, p. 59).

O exílio não carrega consigo um aspecto negativo, pois nesse “fora” encontra-se um lugar de refúgio e acolhimento, uma possibilidade. É como se fosse possível encontrar um ponto de conforto no espaço de despertencimento. Compreendemos que os narradores pilotos estão o tempo todo nesse espaço de despertencimento no plano físico e existencial.

Considerando as contribuições trazidas também por Nancy (1996, p. 03), em relação ao exílio, concebemos também essa possibilidade do estar fora como a possibilidade do autoconhecimento – ambos os narradores são testemunhas da experiência que narram por estarem em deslocamento, nesse fora de si.

A própria profissão de piloto já coloca os narradores na posição de exilados, pois estão constantemente longe de casa e do seu território de conforto, correndo os perigos da missão. Isso porque a sensação de estar fora dá sempre uma visão limitada do todo, como aponta Biela:

Há também o deslocamento psicológico, uma vez que toda a vida conhecida é perturbada e substituída por uma existência em que os hábitos tranquilizadores da vida cotidiana não existem mais. O recém-exilado deve reinventar sua concepção de mundo para enfrentar sua nova

6. *Commençons par une recherche lexicale. Le mot « exil » renvoie étymologiquement à *exsilium*, le terme latin pour « sauter ». C’est une étymologie appropriée, car deux synonymes, déracinement et arrachement, constituent l’expérience qui définit l’exil »* (BIELA, 1996, p. 18).

7. *Jacques Sojcher fait un jeu linguistique à partir de cette réalité quand il nomme l’exil a[. . .] ce mot qui, par une fausse étymologie, devient *ex il. hors du il, hors de soi*»* (BIELA, 1996, p. 30).

situação. É quase mais difícil atender a esse requisito do que aceitar o deslocamento físico, porque o exilado é constantemente dividido entre um pertencimento mais completo ao seu país de origem e uma identificação ainda parcial com o país de asilo (BIELA, 1996, p. 27, tradução nossa).⁸

A condição de exílio é justamente descontínua, e isso permite ao sujeito uma visão ampla, como ressalta Said (2013, p. 50): “Ver o ‘mundo inteiro como uma terra estrangeira’ possibilita a originalidade da visão. A maioria das pessoas tem consciência de uma cultura, de um cenário, um país; os exilados têm consciência de pelo menos dois desses aspectos”.

Notamos que os dois narradores possuem essa visão ampliada dos espaços que percorreram e conseguem ver além a partir desse deslocamento.

Podemos inferir pela queda do Aviador no deserto do Saara que ele estava em deslocamento, ou em missão, pois o narrador menciona estar a quilômetros de qualquer região habitada (2017, p. 12) e menciona ainda a alegria dos colegas com o seu retorno para casa (2017, p. 122).

Assim está o Capitão; na condição de exilado, ele reflete sobre a angústia que sente:

A angústia se deve à perda de uma verdadeira identidade. Se espero uma mensagem da qual depende minha felicidade ou meu desespero, sou como que lançado a nada. Enquanto a incerteza me mantém suspenso, meus sentimentos e minhas atitudes não passam de um disfarce provisório (PG, 2015, p. 43).⁹

Como notamos, a aviação acaba por colocá-los, ainda que tenham escolhido a profissão, numa posição de deslocamento, como afirma Biela:

Como os pilotos se distanciam da sociedade, eles são confrontados com ela: eles devem se definir por referência (ou em oposição) à comunidade de onde saem. O avião, que é essencialmente um instrumento que facilita a exploração e comércio ganha o valor, na obra exuperiana de uma ferramenta que permite que os pilotos passem de um mundo para outro, o que os exila. (BIELA, 1996, p. 6, tradução nossa).¹⁰

8. *Il y a déplacement psychologique, aussi, puisque toute la vie connue est bouleversée et remplacée par une existence où les habitudes rassurantes de la vie quotidienne d'autrefois n'existent plus. La personne nouvellement exilée doit réinventer sa conception du monde afin de confronter sa nouvelle situation. Il est presque plus difficile de répondre a cette exigence que d'accepter le déplacement physique, car l'exilé est constamment tiraillé entre une appartenance plus jamais totale à son pays natal et une identification toujours partielle à son pays d'asile* » (BIELA, 1996, p. 27).

9. *L'angoisse est due à la perte d'une identité véritable. Si j'attends un message dont dépend mon bonheur ou mon désespoir, je suis comme rejeté dans le néant. Tant que l'incertitude me tient en suspens, mes sentiments et mes attitudes ne sont plus qu'un déguisement provisoire* » (PG, 1957, p. 37).

10. *Du fait que les pilotes se distancient de la société ils se confrontent à elle: ils doivent se définir par rapport (ou en opposition) à la collectivité qu'ils quittent. L'avion, qui est essentiellement un instrument qui facilite l'exploration et le commerce, prend la valeur, dans l'oeuvre exuperienne, d'un outil qui permet aux pilotes de passer d'un monde à l'autre, qui les exile* » (BIELA, 1996, p. 6).

É através dessa experiência de estar em solo estrangeiro que ambos experimentam o estado de solidão e, através da narrativa, tomam conhecimento do seu novo eu. É a experiência do estar fora que modifica o estar dentro. Não é nem a partida ou a chegada, é justamente esse deslocamento e a desconexão o local da possibilidade, do (des)pertencimento dos narradores.

Os narradores tecem suas reflexões sobre a vida adulta e infantil diversas vezes e em momentos distintos: o Capitão o faz com mais frequência quando está pilotando seu avião no momento da missão; já o Aviador o faz a partir da pane no deserto que lhe permitiu o encontro com o garotinho que vem do céu e após seu tempo na terra (imaginamos que, assim como o narrador) volta para o céu. Observaremos assim, essa relação de espaço com as reflexões feitas pelos narradores.

A RELAÇÃO DE CÉU E TERRA

Essa relação que os narradores estabelecem com os espaços da narrativa também pode ser lida como um laço com essa imagem da criança que os narradores não querem perder. O exilado, por algum motivo, está preso a um espaço por um período de tempo ou mesmo pela vida toda, há chances de não mais voltar para casa, nem poder mover-se de onde se encontra; portanto, a relação que esse sujeito cria com o solo traz sentimentos que somente quem o vivencia pode explicar, ou resgatar-se e encontrar consolo no que se é possível.

Neste sentido, compreendemos, com essas considerações, que os espaços podem trazer importantes características para a narrativa. Cada informação dada em relação ao espaço em que se passa na história traz consigo a riqueza dos detalhes, que pode direcionar a leitura de alguma forma. Segundo o autor:

Contraindo-se o horizonte geográfico das personagens, urge propiciar condições para que os dramas surjam. Não raro vemos que esses nascem de condições exteriores àquela circunstância: o atrito estabelece-se entre o que as personagens trazem nas mentes, mais do que as razões do momento (MOISÉS, 1970, p. 175).

A relação que os personagens estabelecem com a narrativa é bastante importante para compreendê-la e também os detalhes dela. Os narradores de *O pequeno príncipe* e *Piloto de guerra* possuem a mesma profissão: ambos são aviadores. Portanto, inferimos que a relação de espaço mais comum seja a dualidade entre o céu e a terra, ora pilotos no céu, ora habitantes na terra. Ambos percorrem esses espaços com liberdade, sem ter que pertencer a nenhum deles.

Grande parte das reflexões feitas pelo Capitão Exupéry acontece no céu, durante sua missão:

- Capitão! À esquerda, estão atirando muito forte! Incline!
Pisada funda.
-Ah, está piorando...
-Talvez...

Está piorando, mas estou no interior das coisas. Disponho de todas as minhas lembranças e de todas as previsões que estoquei, e de todos os meus amores. Disponho da minha infância que se perde na noite como uma raiz. Comecei a vida na melancolia de uma lembrança (PG, 2015, p. 118)¹¹.

Essas lembranças trazidas pelo Capitão se entrelaçam com as indicações da missão: é o momento em que ele está sozinho, porém tão acompanhado das memórias que possui.

Já o Aviador narra as lembranças que viveu no solo, no deserto, justamente quando teve uma pane no seu avião enquanto sobrevoava o deserto do Saara. É interessante observar a relação do homem com o deserto, é sem dúvidas uma relação hostil. O deserto não é um local acolhedor, de alguma forma ele expelle o homem. Talvez também seja essa a função do deserto, fazer o homem se desprender do local e de si mesmo. O deserto pode ensinar ao homem a importância do que é essencial para sobreviver.

Suas lembranças são tecidas em solo, mas o pequeno príncipe, personagem esse que veio do céu, assim como o Aviador, é quem reaviva as doces lembranças da infância no narrador:

Assim, quando ele viu pela primeira vez meu avião (não desenharei meu avião, é um desenho complicado demais pra mim), perguntou-me:

- O que é essa coisa?

-Não é uma coisa. Isso voa. É um avião. O meu avião.

Eu estava orgulhoso de ensinar-lhe que aquilo voava. Ele, então, exclamou:

-Como? Você caiu do céu?

- Sim –respondi modestamente.

-Ah! É engraçado...

E o pequeno príncipe deu uma bela gargalhada que me irritou bastante. Quero que levem minhas desgraças a sério. Em seguida, acrescentou:

Então você também vem do céu? De que planeta você é? (OPP, 2017, p. 17-18).¹²

¹¹ - *Capitaine! A gauche tirent très fort! Obliquez!*

Coup de pied.

- *Ah! Ça s'aggrave...*

Peut-être...

Ça s'aggrave, mais je suis à l'intérieur des choses. Je dispose de tous mes souvenirs et de toutes les provisions que j'ai faites, et de toutes mes amours. Je dispose de mon enfance qui se perd dans la nuit comme racine. J'ai commencé la vie sur la mélancolie d'un souvenir... » (PG, 1957, p. 152).

¹². Ainsi, quand j'aperçut pour la première fois mon avion (je ne dessinerai pas mon avion, c'est un

Como notamos, a relação do narrador com o pequeno príncipe se dá em solo, na terra, mas eles vieram “do céu”, assim como imaginamos que ambos retornaram para lá após o período em que estiveram juntos, quando o príncipezinho retorna para seu planeta e o Aviador conserta seu avião e retorna para casa. Notamos também que as lembranças trazidas pelo príncipezinho, das coisas que aprendeu nos planetas, estão todas no céu e lá aconteceram.

Compreendemos, assim, que os narradores comungam não apenas da mesma profissão, mas do mesmo estado de espírito e pensamentos, esses que desenvolvem em solo estrangeiro, em exílio, e como fuga desse período de solidão se reencontram com as lembranças de infância trazidas a partir das memórias e da relação que estabelecem com o solo e com o céu.

É a experiência de exílio, no sentido positivo, que proporciona aos narradores o encontro com o espaço dentro deles reservado às memórias de infância; através dessas memórias os narradores encontram a aventura do autoconhecimento.

O aviador é aquele que pode transitar nesses espaços do céu e da terra sem ter que necessariamente se fixar ou escolher nenhum deles. Talvez o convite que é feito, o código dessas leituras, seja para que o leitor das narrativas trabalhadas possa ser um pouco como esses aviadores, que encontram asilo nas memórias da infância.

É nesse entre-lugar que os pilotos estão, ora no céu ora na terra, ora nas lembranças da infância ora lembrando-se das amarguras da vida adulta. Talvez seja esse entre-lugar o espaço de equilíbrio e de repouso para estes que não pertencem a lugar nenhum, nem à infância, nem à vida adulta, nem ao céu, nem à terra.

É nesse “não espaço” que os narradores encontram a possibilidade de existência, de viver o exílio e conviver com as lembranças.

Como pondera o Capitão Saint-Exupéry (PG, 2015, p. 65): “A gente continua, ainda assim, a pilotar, a sonhar, a observar o solo, quando já está condenado pelo imperceptível ponto negro que se formou numa retina humana”.¹³

O convite é também para que viajemos sempre que necessário ao “céu da literatura”, vasto espaço em que tudo é possível, para nos abastecermos do nosso

dessin beaucoup trop compliqué pour moi) il me demanda :

Qu'est-ce que c'est que cette chose-là ?

-Ce n'est pas une chose. Ça vole. C'est un avion. C'est mon avion ».

Et j'étais fier de lui apprendre que je voulais. Alors il s'écria :

Comment ! tu es tombé du ciel !

-Oui, fis-je modestement.

-Ah ! ça c'est drôle!... »

Et le petit Prince eut un très joli éclat de rire qui m'irrita beaucoup. Je désire que l'on prenne mes malheurs au sérieux. Puis il ajouta :

Alors, toi aussi tu viens du ciel ! De quelle planète es-tu ? » (OPP, 2008, p. 20).

13. *Et vous, de même, vous continuez de piloter, de rêver, d'observer le sol, quand déjà vous a condamné l'imperceptible signe noir qui s'est formé sur une rétine d'homme»* (PG,1957, p. 70-71).

olhar infantil e, ao voltarmos para a terra, para a nossa realidade, possamos nos lembrar do que realmente importa.

Compreendemos então que, embora busquem por um espaço seguro para depositar as lembranças e as esperanças, é no entre-lugar que a narrativa se desencadeia e a experiência narrativa acontece. O entre-lugar é o espaço possível do exilado e também desses narradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos algumas semelhanças entre os narradores das obras escolhidas. Esses mesmos sentimentos de despertencimento, exílio e solidão estão presentes nos narradores das obras analisadas.

Ambos são narradores em primeira pessoa; portanto, testemunham suas vivências. Os dois narradores, por serem aviadores, estão em deslocamento. Através da experiência do estar fora, recordam-se das doces e sofridas lembranças de infância e criam com elas uma relação de afeto. Os dois narram a experiência de estar fora da zona de conforto e as ‘aventuras’ que viveram. Ambos refletem o valor da vida e o que essas experiências trouxeram. É nesse espaço de despertencimento que os narradores refletem sobre o espaço da infância em suas vidas; buscam, através dessa reflexão, um lugar seguro e utópico para depositarem suas lembranças.

A relação estabelecida com essas lembranças permeia não apenas os pensamentos e as relações construídas com os outros personagens, mas também os espaços pré-estabelecidos pela aviação, o céu e a terra. É ora no céu e ora na terra que os pilotos atravessam as memórias e tecem suas reflexões. Embora pertençam ao solo, a profissão de aviador permite que eles estejam constantemente fora dele.

Compreendemos, assim, que o entre-lugar se dá não apenas nos espaços físicos de céu e terra, mas também no despertencimento do corpo, por não se sentirem nem adultos e nem crianças.

Portanto, o espaço do entre-lugar físico e psicológico é a possibilidade encontrada pelos narradores para sobreviver. Não é o entre-lugar um espaço delimitado nos textos, mas sim uma condição de existência. Para tanto, a linguagem literária serve de veículo para a transposição do pensamento, do sentimento e do acolhimento dos pilotos exilados.

Compreendemos, assim, que Saint-Exupéry buscava a liberdade, não apenas física e individual, mas para seu país, para seus compatriotas, para suas obras. Partir desse olhar pode ser uma chave para a leitura da obra do autor.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. – **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Vol 1. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.
- BIELA, S. **Vers une typologie de l'exil exupérien. Memoire de Maitrise.** Université Mc Gill Montreal, Quebec, 1996.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria- Literatura e senso comum.** Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- GENETTE, G. **Discurso da narrativa- coleção práticas de leitura.** Tradução de Fernando Cabral Martins. Editora Arcádia, S.A.R.L, Editions du Seuil. Lisboa- Portugal, 1979.
- JOUBE, V. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervot,- São Paulo, editora UNESP 2002
- KAYSER, W. **Análise e interpretação da obra literária.** 2ed. Coleção STVDIVM, Vol 1. 1963.
- NANCY, Jean-Luc. **La existência exilada.** In: Archipiélago. Madrid: Arco. N. 26-27 inverno, 1996.
- SAID, E. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios.** Trad. Pedro Maia. São Paulo: Cia das Letras, 2003
- SAINT-EXUPÉRY, A. **Piloto de guerra-** Tradução e introdução de Monica Cristina Corrêa. 1ed- São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.
- _____. **O pequeno príncipe.** Tradução de Andréa Correa Paraiso Muller e Janeffer Desselman. Ponta Grossa, Paraná: Editora Illuminare, 2017.
- _____. **Piloto de Guerra.** Tradução e introdução de Monica Cristina Corrêa- 1ª Ed.- São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.
- _____. **Pilote de Guerre.** Le livre de Poche. Gallimard, France, 1957.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Os pilotos de Exupéry:** sobrevoando as lembranças de infância, defendida em 12 de abril de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Andréa Correa Paraiso Müller – Orientadora
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Carmen Rodrigues de Lima
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

DESSELMAN, Janeffer. **Os pilotos de Exupéry**: sobrevoando as lembranças de infância. Ponta Grossa, 2019, 86 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2895>

Referência deste artigo:

DESSELMAN, J.; MÜLLER, A. C. P. Os pilotos de Exupéry: sobrevoando as lembranças de infância. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 239-250.



REFERENCIAÇÃO TEXTUAL: DA SUBJETIVIDADE À REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NO TEXTO ESCRITO

Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra¹
Elódia Constantino Roman²

Resumo: Este artigo busca apresentar alguns resultados da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar elementos e estratégias de referenciação textual como formas linguísticas que evidenciam a subjetividade, bem como a representação da identidade feminina no texto escrito, tendo como tema a questão da violência contra a mulher. Para alcançar o objetivo, partiu-se das cadeias referenciais, com ênfase nas estratégias de referenciação textual e na observação das escolhas linguísticas realizadas pelos produtores dos textos. Para análise dos dados identificados, considerou-se a linguagem e a referenciação sob a perspectiva sociocognitivo-interacionista, em que ambas são vistas como uma atividade discursiva que se realiza em função das relações entre os sujeitos, levando-se em conta o universo social em que atuam. Os resultados obtidos apontaram que os elementos de referenciação retratam a mulher e as formas de violência praticadas, atuando no sentido de chamar a atenção da sociedade para uma prática comum e preocupante, o que pode acarretar uma revisão de atitudes, crenças e valores coletivos.

Palavras-chave: Referenciação; Identidade; Subjetividade; Representação feminina.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

DUTRA, Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra. **Referenciação textual:** da subjetividade à representação da identidade feminina no texto escrito. Ponta Grossa, 2012, 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>>.

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 95), o que deve prevalecer em qualquer estudo linguístico é a linguagem como prática concreta. Para o autor, “não são as palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. Assim sendo, torna-se imprescindível reconhecer que, ao fazer uso das palavras, os

1. Mestre Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: jaqueapsduttra@gmail.com

2. Doutora Elódia Constantino Roman. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: elodiaroman@gmail.com

sujeitos estão veiculando, reproduzindo, modificando e representando intenções, ideologias, posicionamentos, pontos de vista e identidades.

Desse modo, este trabalho buscou demonstrar que as investigações linguísticas que abarcam a linguagem na sua relação com a subjetividade e as identidades, aqui compreendidas como inseparáveis, despontam como uma forma produtiva de se examinar a relação da linguagem com os sujeitos e com a sociedade.

A hipótese que norteou a pesquisa considera a estruturação textual, mais precisamente a referenciação, como um meio que permite a observação da subjetividade e da representação de identidades³ no texto escrito. A pergunta que se buscou responder é por meio de quais estratégias e elementos de referenciação isso pode ser constatado. Entende-se a referenciação como uma atividade sociocognitiva-interacionista (Mondada & Dubois, 2003; Koch (2008); Marcuschi (2008); Roncarati, 2010), em que o processo referencial é elaborado em função de um “querer dizer” (Koch, 2008).

Posto isso, destaca-se que o objetivo primordial do trabalho foi investigar os elementos e estratégias de referenciação textual como formas que evidenciam a subjetividade, bem como a representação da identidade feminina no texto escrito, tendo como tema a questão da violência sofrida pelas mulheres. Para que esse objetivo fosse alcançado partiu-se das cadeias referenciais, com ênfase nas estratégias de referenciação textual e na observação das escolhas linguísticas realizadas pelos produtores dos textos.

DA REFERENCIAÇÃO NA LINGUAGEM

Com a ênfase no estudo do texto em detrimento das estruturas como frases e sentenças descontextualizadas, compreende-se que a linguagem se efetiva como dinâmica, viva e social. Considerando os propósitos do trabalho, cabe, assim, considerar que um texto, além de trazer marcas significativas de subjetividade, é também constituído por traços identitários diversos, visto que o sujeito que produz um texto é influenciado por uma série de identidades sociais e culturais como, por exemplo, a de gênero, a de raça, a de credo, etc., que não são apagadas no momento de uma produção linguística.

Com base nesses pressupostos, partiu-se da noção de linguagem e de referenciação como atividades sociocognitivo-interacionistas. Ambas as noções correspondem a um processo que se realiza por meio de ações e reações (cooperação e conflito / estabilidade e instabilidade) entre os sujeitos, levando-se em conta aspectos sociais, culturais, históricos, etc. que permeiam qualquer

3. Ressalta-se que o uso da expressão “identidades” está atrelada às postulações de Bauman (2005, p. 17), para quem a identidade não consiste em algo estático e definitivo. Compreende-se que a identidade de um sujeito é marcada pela heterogeneidade, visto que ele não se mantém o mesmo durante sua existência. Portanto, não há como falar em uma identidade, mas sim em identidades.

evento linguístico. Assim, a concepção de linguagem como constitutiva do sujeito e da sociedade foi imprescindível para a concretização da pesquisa. A linguagem é compreendida como um elemento essencialmente social.

Nesse sentido, Catunda & Soares (2007) partem das postulações de Bakhtin (2000) e apontam que

para o autor, a linguagem é uma atividade constitutiva, cujo espaço de realização e construção é a interação verbal. Não é algo pronto, e sim produto de um trabalho linguístico empreendido pelos sujeitos nas diferentes esferas da atividade humana que integram. (CATUNDA; SOARES, 2007, p. 115).

Da mesma forma, Koch & Cunha-Lima (2007, p. 285) afirmam que a linguagem corresponde a uma “ação social”, vista a relevância dos contextos sociais e históricos no momento da atribuição de sentidos pelos participantes do evento comunicativo. Os sentidos são construídos em função de um conjunto de ações e sob influência de fatores externos à estrutura linguística. Ainda, segundo as autoras, a atribuição de sentidos aos textos não ocorre exclusivamente por um processo mental. Eles são construídos por meio de “uma atividade conjunta que emerge na interação que pressupõe e implica negociação em todas as suas fases”.

Todas essas concepções são incorporadas pela Linguística Textual, já que os elementos constitutivos de um texto estão relacionados a aspectos cognitivos e sociais. Assim, acrescenta-se que

textos são fontes óbvias para a construção das representações mentais na memória dos indivíduos, assim como de conhecimentos que circulam socialmente, participando ativamente das categorizações sociais, da criação, circulação e manutenção de estereótipos e das diversas visões de mundo encontráveis numa sociedade. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2007, p. 294).

Com efeito, a compreensão e a reconstrução do mundo e dos sentidos não correspondem a um processo acabado e estável. São ações em constante efervescência. Isso reforça a perspectiva sociocognitivo-interacionista que, segundo Roncarati (2010), é uma das formas mais relevantes de se conceber a referência e também a que apoia as discussões implementadas neste trabalho.

De acordo com a visão do sociocognitivismo, os processos referenciais correspondem a um conjunto de ações sistemáticas que visam priorizar o dinamismo inerente à linguagem. Os sujeitos atuam de modo a construir conjuntamente os sentidos, levando em conta não somente as informações explícitas no evento linguístico, mas dados que configuram o contexto social e o contexto histórico situacional, em um processo de negociação que se dá por meio da interação.

Essa postura a respeito da referenciação tem origem principalmente a partir dos estudos desenvolvidos por Mondada & Dubois (2003). Para as autoras,

a referenciação corresponde a “práticas simbólicas”, em uma concepção de linguagem em que os sujeitos interagem entre si e com o meio para assim atribuir sentido ao mundo. Desse modo, a referenciação pode ser considerada como

práticas não imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Esse pressuposto redimensionou a questão da referência dentro dos estudos linguísticos, incorporando aspectos relativos ao uso da linguagem e às práticas discursivas. Nessa direção, pautada na visão de Mondada & Dubois (2003), a respeito da referenciação, Koch (2008) afirma que se trata de uma “atividade discursiva”. Assim, para ela, no processo de interação por meio da linguagem, o sujeito realiza escolhas para representar coisas, fatos, eventos, etc., pautado em suas intenções comunicativas. A autora afirma que “os processos de referenciação são escolhas do sujeito em função de um querer dizer” (KOCH, 2008, p. 46).

Considerando esse ponto de vista a respeito da referenciação, convém ressaltar que o modo como os referentes são observados também sofre alterações. Não cabe considerá-los sob a ótica meramente estrutural ou apenas como elementos de representação da realidade, “objetos mundanos” (KOCH; MARCUSCHI, 1998).

Cavalcante (2003, p. 105) entende que a noção de referente corresponde a “uma representação ‘fabricada’ do que existe na realidade, [...]”. O referente, para a autora, “supõe uma ação mútua entre língua e práticas sociais”. Nesse sentido, de acordo com Koch (2006, p. 263), os referentes assumem o status de “objetos de discurso”⁴, passando a ser reconhecidos como “entidades dinâmicas” que, “uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual”.

Compreende-se, portanto, que os objetos de discurso são construções que se efetivam somente no âmbito do discurso. É a partir da interação entre os sujeitos, no ato da negociação necessária entre os participantes do evento linguístico que os referentes assumem expressividade, mantendo-se ou modificando-se, em consequência de circunstâncias sociais e culturais. Esse aspecto possibilita reconhecer a relação entre os processos de referenciação, a subjetividade e as identidades na linguagem.

Verifica-se que o processamento textual ultrapassa os limites do código, acionando inúmeros conhecimentos relativos à situação contextual⁵ de

4. Objetos de discurso são abordados por Reichler-Béguelin/Apothéloz, 1995; Mondada, 2001.

5. A questão do contexto é problemática dentro dos estudos da linguagem. Para este trabalho recorreu-se à noção postulada por Morato & Koch (2003, p. 83) para quem o contexto é “o lugar

comunicação, que envolve todos os saberes acumulados por parte dos participantes do ato comunicativo. Deve-se ter claro que, no texto, os elementos linguísticos, bem como as estratégias de produção textual correspondem a indícios para se alcançar determinado sentido. Nessa direção, os fatores externos à estrutura linguística são cruciais para a construção do saber individual e coletivo, da mesma forma que são determinantes na constituição social e cultural das comunidades em que os sujeitos atuam.

De acordo com Koch (2008), por meio da referenciação são introduzidos objetos de discurso novos ou inferíveis, com base em outros já presentes no contexto⁶, bem como pela remissão e retomada de elementos já ativados no texto, mantendo-os em foco na memória do interlocutor. A autora aponta que são três as estratégias de referenciação envolvidas na constituição da memória discursiva:

1- *a construção/ ativação*: introdução de um objeto de discurso (novo ou por meio de anáforas associativas ou indiretas) que assume papel central dentro do modelo textual;

2- *a reconstrução/reativação*: reintrodução de um elemento presente na memória discursiva por meio de uma forma referencial, mantendo o objeto de discurso já conhecido do interlocutor em foco;

3- *a desfocalização/ desativação*: assunção da posição focal antes ocupada por outro objeto de discurso, sendo que este permanece em “estado de ativação parcial”, como aponta Koch, podendo retornar à posição focal. (KOCH, 2008, p. 33)

Esse processo de introdução e manutenção de objetos de discurso assegura a sequencialidade ou progressão referencial do texto. Marcuschi (2008, p. 141) caracteriza a sequencialidade ou progressão referencial como um processo de construção textual que “diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*”.

De acordo com Roncarati (2010), as cadeias referenciais compreendem uma forma produtiva de se observar a dinâmica dos processos de referenciação textual. Além disso, a autora aponta que

a noção de cadeia referencial oferece, pois, uma explicação frutífera para os processos de construção referencial porque ‘põe a nu’ estratégias linguístico-cognitivas e estratégias sociointeracionistas constitutivas da atividade de referenciação. (RONCARATI, 2010, p. 18-19).

onde se constroem e se reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre as sistematicidades e as indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado”.

6 A ideia de cotexto aqui adotada corresponde a “situação de interação mais imediata e mediata (entorno social, político e cultural)”, conforme aponta Koch (2008, p. 190). A autora argumenta que o cotexto é um dos aspectos constituidores do contexto que, segundo a Linguística Textual, corresponde a um universo mais amplo, que envolve todos os conhecimentos armazenados pelos sujeitos no ato da interação.

As cadeias referenciais possibilitam uma visão global do texto, viabilizando a observação das diversas estratégias de referenciação empregadas e o comportamento dos objetos de discurso no percurso textual. Ao tratar da constituição das cadeias referenciais, Roncarati (2010) também aponta que

ao facilitar o processo de integração dos elos semânticos, contribui para melhor delinear as condições textuais que decidem o acesso ao sentido, tanto através da coesão superficial (nível dos constituintes), quanto das pressuposições (nível pragmático das implicações no plano de ações e intenções) e formam a coerência global (nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional). (RONCARATI, 2010, p. 49-50).

Ressalta-se que não houve a intenção de aprofundamento a respeito das cadeias referenciais, por não se tratar do objetivo do trabalho. De acordo com os propósitos da pesquisa, observar o processo de referenciação por meio das cadeias referenciais é apropriado por proporcionar uma visão completa dos mecanismos e estratégias de referenciação empregados.

Além disso, as cadeias possibilitam rastrear o percurso dos objetos de discurso, verificar os processos de ativação, manutenção e desativação, bem como avaliar se ocorrem e como ocorrem os processos de categorização e (re)categorização de objetos de discurso, fatores relevantes para a observação da conexão existente entre os processos de referenciação com a questão da subjetividade e das identidades representadas na/ pela linguagem.

Para o trabalho, optou-se pela adoção do modelo de classificação das estratégias de referenciação implementado por Roncarati (2010), que propõe 13 estratégias presentes nas cadeias referenciais. A preferência por esse modelo está atrelada ao fato de ser a proposta teórica mais recente sobre estratégias de referenciação textual e, também, pelo aporte teórico que a autora adotou para construção do quadro classificatório.

A proposta de Roncarati (2010) leva em conta fatores como propriedades e condições de funcionamento. Por acreditar que não se trata de algo definitivo, como a própria autora declara, as estratégias expostas foram complementadas com os estudos desenvolvidos por teóricos como Koch, Cavalcante, Apothelóz, Charolles, Adam, entre outros, que são apropriados à discussão. Da mesma forma, serão apresentados exemplos retirados de diferentes textos que circulam na sociedade para melhor observação da ocorrência das estratégias.

Posto isso, seguem as estratégias desenvolvidas por Roncarati (2010),

- Introdução ou ativação de objeto de discurso de menção única
- Introdução ou ativação de objeto de discurso de primeira menção
- Retomada explícita por repetição de itens lexicais
- Retomada explícita por pronominalização correferencial
- Retomada implícita por procedimentos lexicais

- Retomada implícita por elipse
- Retomada implícita por nominalização:
- Remissão implícita por forma pronominal neutra com função encapsuladora
- Remissão por (re)categorização predicativa
- Ativação ancorada por pró-formas pronominais
- Ativação ancorada por anáfora indireta e anáfora associativa
- Ativação por processos cognitivos realizados por metáfora, meronímia, mereologia, holonímia, hiponímia e hiperonímia.
- Ativação por anáfora esquemática sem linearidade continuativa.

Ressalta-se que a partir das cadeias referenciais foi possível traçar o percurso do dos objetos de discurso e observar, assim, como se configura a subjetividade e a representação da identidade feminina em situação de violência, nos textos analisados. Todos os elementos constituintes das cadeias foram considerados sob o ponto de vista organizacional, bem como discursivo.

EXPLORANDO OS TEXTOS

Conforme exposto, constatamos que o produtor do texto, a partir de suas percepções a respeito das condições comunicativas, como conhecimentos linguísticos, contexto, desejos, relações sociais e culturais, opera suas escolhas, visando minimizar não somente os possíveis equívocos de interpretação, mas solicitando do interlocutor a construção de um ponto de vista, um juízo de valor.

Esses pressupostos foram determinantes na seleção dos textos e na escolha da temática, pois buscou-se, com a investigação, demonstrar que qualquer texto, independente do gênero textual ou do período de produção pode ser objeto de análises que tenham por intuito observar a relação existente entre a linguagem e a sociedade. Assim, optou-se pela análise de dois gêneros textuais distintos, o gênero Carta Notarial e o jornalístico. A escolha está atrelada ao papel social desses textos, levando-se em conta a temática explorada.

Considerando o *corpus*⁷, destaca-se que os primeiros textos selecionados para análise foram produzidos no ano de 1798 e constam no livro “*Scripturae nas Villas de São Luiz de Goaratuba e Antonina: manuscritos setecentistas e oitocentistas*”, de 2007. Por se tratar de uma sequência de três documentos que abordam o mesmo assunto, optou-se por proceder à análise em um único tópico, relacionando-os. Os textos correspondem a documentos notariais que relatam os abusos cometidos contra as mulheres, mães solteiras e viúvas, que têm os filhos retirados de seu convívio e levados para servir às autoridades da época.

No caso das matérias jornalísticas veiculadas em revistas de circulação nacional, é necessário destacar que foram eleitas para a análise, em função do

7. O *corpus* na íntegra pode ser encontrado na dissertação.

papel da mídia na constituição da sociedade e nas ações dos sujeitos. Para Guerra (2008, p. 99), a imprensa, levando-se em conta os discursos⁸ que ela preconiza, participa tanto da constituição dos sujeitos quanto da definição dos modelos das relações sociais.

Independentemente dos discursos veiculados pelos suportes em que os textos analisados foram dispostos, no que se refere à representação da identidade feminina, é possível verificar a partir dos trabalhos de Guerra (2008), Fabrício & Moita Lopes (2002) e de Sgarbieri (2003), por exemplo, que a mídia é fundamental tanto na constituição dessa identidade, como na manutenção ou na alteração das representações da mulher na sociedade. De acordo com Sgarbieri (2003, p. 294), “a mídia não só incorpora elementos da realidade, mas também modula, re-dimensiona e re-cria essa mesma realidade, podendo ou não reforçá-la”.

Com base nesses pressupostos, o quarto texto analisado é matéria retirada da Revista Reader’s Seleções, de 2001, e aborda a questão dos crimes em defesa da honra cometidos contra meninas e mulheres muçulmanas, da região da Palestina. Intitulado “Morrendo de vergonha” e produzido por Sally Armstrong, o texto, apesar de ter sido escrito há dez anos, explora um tema atual e polêmico, especialmente para a sociedade ocidental: o modo como a mulher é tratada na cultura muçulmana.

Quanto ao texto 5, corresponde à matéria jornalística produzida por Lucila Soares, da Revista Veja, e tem como título “O fim do silêncio”. A matéria foi publicada na edição 1947, de 15 de março de 2006, e trata de casos de mulheres vítimas de violência doméstica que decidem denunciar seus agressores. A jornalista relata histórias de situações de violência, agregando números percentuais que revelam a situação vivida no País por muitas delas. Destaca o perfil das agredidas e aborda a questão da legislação e das políticas públicas desenvolvidas para defendê-las ou protegê-las.

Por fim, no último texto analisado, considerou-se a matéria selecionada da revista Fórum, de agosto de 2010, que tem como título “E a culpa é da mulher...” Esse texto encontra-se disponível no site do Instituto Patrícia Galvão, que foi criado com o intuito de debater e divulgar os direitos da mulher. Verifica-se que a matéria está subdividida em outros textos denominados, respectivamente, “A banalização e o padrão da violência”, “Prática e capacitação”, “Classes sociais e justiça efetiva” e “Lei Maria da Penha: uma ação feminista”.

Isso posto, a análise dos textos, a partir das cadeias referenciais, possibilitou a compreensão de que os processos de referenciação apresentam a propriedade de fazer com que o produtor do texto ressalte ou apague os traços subjetivos da linguagem. Tanto as categorizações como as (re)categorizações de objetos de discurso são escolhas que agregam propriedades e características que podem

8. A relação entre discurso e identidade será explorada no capítulo 3.

servir como dispositivo para que o produtor do texto saliente ou não seu ponto de vista, seu juízo de valor.

Isso transpareceu nos textos quando foram focalizadas as estratégias e as escolhas lexicais aplicadas. Um exemplo corresponde ao emprego de *mulher que apanha*, no texto 5, como uma (re)categorização predicativa de *mulheres*. O uso dessa expressão em detrimento de outras formas, como *mulher que sofre agressão* ou *mulher em situação de violência*, aponta que o produtor do texto opera uma escolha, a qual ele considera apropriada, dentre as muitas opções lexicais que tem a sua disposição. A escolha realizada dá expressividade ao objetivo do produtor do texto. Sem rodeios, ele chama a atenção para a prática da violência contra a mulher, acionando diretamente uma das formas pela qual ela se concretiza.

No entanto, não é somente em função de necessidades individuais que as escolhas linguísticas ocorrem, principalmente quando se tem em mente um sujeito social, que se constrói na relação com outros sujeitos e com o espaço em que vive. Há aspectos e práticas comuns a uma sociedade indicando que a subjetividade na linguagem também depende de fatores sociais e de interação entre os sujeitos, o que imprime à composição textual valores e crenças compartilhadas por todos os participantes de uma mesma comunidade.

Nesse sentido, é apropriado recorrer aos estudos de Bakhtin (2003), uma vez que a ênfase está no aspecto interacionista da linguagem. É o processo de interação que permite ao sujeito ser atravessado por outras subjetividades. Segundo Guerra (2008), o sujeito, em Bakhtin,

nem é totalmente responsável pela produção do sentido, nem é totalmente reprodutor de discursos cristalizados e não passíveis de nova significação. O sujeito estaria no intervalo (entremeio) dessas duas concepções. Desse ponto de vista, o individual é produto da interação social e coletiva. Para se constituir como sujeito, é necessário que o indivíduo interaja com outros sujeitos. (GUERRA, 2008, p. 26).

Entende-se que a interação postulada por Bakhtin e, conseqüentemente, a subjetividade, advém do que o autor denomina como “posição responsiva”, pois todo enunciado⁹ que é produzido por um sujeito gera, inevitavelmente, uma resposta por parte de outro sujeito em uma relação de trocas sucessivas. Essa disponibilidade ou essa “posição responsiva” se manifesta ao longo de todo processo de interação verbal, conforme argumenta o autor. Em outras palavras, compreende-se que a subjetividade em Bakhtin resulta da interação entre os

9. Enunciado, conforme propõe Bakhtin (2003, p. 269), corresponde a “unidade real de comunicação discursiva”. Segundo o autor, o enunciado, diferentemente das frases ou orações, possibilita a interação real entre os sujeitos, pois permitem a troca necessária por intermédio de perguntas, resposta, objeções, argumentos, concordância, discordância, etc. É por meio de enunciados que a linguagem se efetiva.

sujeitos e se manifesta pela capacidade que eles (produtor e receptor textual) têm de emitir um juízo de valor.

Recorrendo-se ao exemplo *mulher que apanha*, entende-se que, com a escolha efetuada, tanto o produtor do texto quanto o receptor atuam na construção dos significados. Assim, o emprego desse elemento fará sentido somente quando for construído em um contexto de interação, levando-se em conta os sujeitos, os conhecimentos partilhados e os fatores situacionais em questão.

Esse aspecto reforça a relevância do processo de referenciação, a partir da perspectiva sociointeracionista, na reprodução de valores já existentes na sociedade ou na formação ou alteração de valores comuns entre os sujeitos. O produtor de um enunciado emite o seu juízo de valor por meio de suas escolhas lexicais, esperando uma atitude por parte de quem recebe o texto. Por outro lado, o interlocutor pode concordar ou discordar da posição de quem produziu o enunciado, formando também o seu juízo de valor. São as subjetividades sendo atravessadas, ressaltadas, apagadas, construídas e compartilhadas, o que pode acarretar a construção ou não de novos valores e de identidades, revelando a existência de um processo intersubjetivo.

Ainda seguindo o viés das categorizações e as (re)categorizações dos objetos de discurso, observou-se que podem atuar no sentido de construir, reproduzir e modificar valores. Isso pode ser considerado a partir do emprego do objeto de discurso *a mulher de classe média*, uma (re)categorização verificada no texto 5, que oferece ao interlocutor uma nova e decisiva informação a respeito da mulher que sofre violência.

Compreende-se que essa (re)categorização contribui para a quebra de um padrão social e cultural estabelecido da violência como restrita a um grupo de mulheres, as pobres e as ignorantes. O procedimento revela informações, talvez desconhecidas do interlocutor, que cooperam para que ele emita um juízo de valor. Assim, pode rever os seus próprios conceitos. A linguagem, da forma como é articulada, possibilita um novo olhar a respeito de um problema recorrente, que poderá acarretar uma alteração nos valores e crenças comuns a respeito da mulher que sofre violência. Portanto, as modificações no modo como a mulher é representada pode interferir na constituição da identidade feminina.

Rajagopalan (2003) afirma que, além de as identidades se encontrarem em constante estado de mudança, são definidas nas relações estruturais que regem determinado momento ou situação, sendo a oposição o fator determinante na demarcação de uma identidade. Esse aspecto heterogêneo que caracteriza as identidades também é destacado por Silva (2003). O autor afirma que

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A

identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2003, p. 8).

As considerações desses autores reafirmam o fato de as identidades não apresentarem essência, estabilidade, coerência ou unificação. Da mesma forma, levantam duas questões, que à princípio parecem distintas, mas que devem ser observadas atentamente. A primeira corresponde ao princípio de que uma identidade se define em oposição à outra identidade. Assim, a identidade feminina, por exemplo, só pode ser reconhecida como tal em oposição à identidade masculina. Isso ocorre em função de aspectos subjetivos, mas em grande parte em função das relações sociais a que os sujeitos estão expostos em suas práticas cotidianas. Essa condição conduz à segunda questão que é apontada por Silva (2003), ao destacar que “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”.

Considerando os três primeiros textos analisados, essa questão parece decisiva, pois, em virtude das características sociais condizentes com o período em que foram produzidos, possibilita observar como a mulher é representada social e culturalmente. Por meio dos elementos de referênciação *mulheres solteira, todas as Mulheres Viuva e solteiras e miseráveis Viúvas, e Solteiras* verifica-se que ocorre uma segmentação que confere às mulheres solteiras e viúvas um *status* social distinto.

Ao serem caracterizadas, por (re)categorização, como miseráveis, pobres e desamparadas, conforme se verificou no texto 3, fica evidente que existem diferenças precisas entre o feminino e o masculino, pois fica transparente no percurso textual a importância do homem naquela sociedade. Os papéis sociais são bem definidos, cabendo à mulher o cuidado com os filhos e, ao homem, o sustento da família. Trata-se de um padrão cultural estabelecido em que a mulher corresponde à representação da fragilidade, enquanto o homem representa a proteção. Essa oposição entre o fraco e o forte, o incapaz e o capaz, ocorre devido à necessidade de se estabelecer e reafirmar os papéis sociais de mulheres e homens naquela cultura.

Ao se observarem os textos 4 e 5, por exemplo, constata-se que há uma alteração no modo como o masculino e o feminino se opõem. Se nos textos de 1798 o homem é caracterizado como protetor da mulher, nos mais recentes essa oposição é marcada pela relação entre a vítima e o agressor. Há uma alteração no discurso, uma vez que a mulher deixa de ser vista como incapaz e totalmente dependente da figura do homem. No entanto, a oposição é mantida e a identidade feminina se contrapõe à masculina.

A propósito de discursos, são eles ou as práticas discursivas que instituem, reforçam, alteram e recriam identidades. Portanto, a identidade feminina se constitui como tal em função de um discurso feminino, ao mesmo tempo em

que um discurso masculino constrói não somente a identidade masculina, mas reafirma as diferenças que distinguem os papéis sociais do homem e da mulher. Não são as características e oposições de ordem meramente biológica que definem as identidades, mas construções discursivas que se efetivam no âmbito social e cultural que cercam mulheres e homens.

Esse aspecto é discutido por Silva (2003) que, ao se reportar à formação social da identidade, afirma a existência de um vínculo indissociável entre diferença e identidade. Para o autor, a diferença depende de “declarações negativas sobre (outras) identidades” e, isso faz com que ambas, identidade e diferença, sejam inseparáveis. Assim, a oposição pode ser interpretada como um recurso que dá ênfase à diferença sob a perspectiva da negatividade, resultando na causa dos conflitos sociais decorrentes da multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se confrontam por toda sua existência.

Esse é um aspecto que pode ser discutido com base nos elementos referenciais identificados nos textos, pois algumas categorizações e (re)categorizações servem como fonte para evidenciar que a construção da representação da mulher foi pautada em aspectos negativos que se estabeleceram sob artifícios culturais. No texto 4, por exemplo, verificou-se que o elemento (re)categorizador *jezebéis malignas* caracteriza a mulher sob uma perspectiva negativa. Quanto aos textos 5 e 6, constatou-se que o emprego de formas como *culpada, uma amante, ficante*, bem como os objetos categorizados em menção única como *a mulher em situação inferior* e *a culpa das vítimas* destacam e reforçam uma representação negativa a respeito da mulher, sempre em oposição ao masculino, o que, de certo modo, justificaria as práticas de violência.

Nos textos analisados, a referenciação, em especial as categorizações e as (re)categorizações, revelou de maneira recorrente tanto a condição da mulher que sofre violência: *vítimas de um homicídio em defesa da honra, assassinadas, ameaçadas, dominadas*, bem como as diferentes formas de violência que são acometidas: *violência doméstica e sexual, chantagem, estupro, assassinatos*, etc. apontam a necessidade do produtor do texto, com base em intenções e conhecimentos partilhados, de chamar a atenção do interlocutor para o problema da violência contra a mulher. Esse aspecto é compreendido pela extensão das cadeias referenciais que abordam tanto a mulher em condição de violência quanto às formas pelas quais essa violência se manifesta.

A partir das constatações obtidas com a análise, acredita-se que, para que haja efetivamente uma alteração na identidade feminina, o discurso deve ser baseado na capacidade da mulher de se sobrepôr às situações de violência. É necessário que a violência praticada contra as mulheres esteja presente nos discursos, visto que é real e preocupante. Entretanto, o fator que deve prevalecer é aquele em que a mulher é capaz de reverter sua condição de inferioridade e submissão. Quando

a ênfase permanece nos aspectos negativos, considera-se que a oposição entre o masculino e o feminino é intensificada com base no contraste entre o superior e o inferior, entre o forte e o fraco.

Diante do exposto e da relevância das escolhas linguísticas na produção de qualquer texto, qualquer tentativa de separar as discussões a respeito da subjetividade e das identidades na linguagem torna-se inapropriada, pois que, a certa altura, elas se mesclam e se confundem a ponto de a existência de uma ocorrer em função da outra. Esse aspecto torna-se evidente quando se parte do princípio de que a linguagem corresponde a uma atividade social e de interação. Entenda-se sob esse ponto de vista que diferentes fatores interferem no evento linguístico, já que a interação pressupõe cooperação, negociação, conflito, ponto de vista, juízo de valor, etc.

Os sujeitos são heterogêneos e altamente influenciados pelo meio social e pelos outros sujeitos. Koch (1997), citada por Morato (2007), destaca que, para as teorias sociointeracionistas, o sujeito não deixa de ser visto como

um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. (KOCH, 1997, p. 7 apud MORATO, 2007, p. 340).

Desse modo, se a subjetividade compreende a capacidade do sujeito de emitir os mais variados juízos de valor; as identidades correspondem à concretização desses julgamentos entre o que se considera como certo, errado, apropriado ou conveniente em determinados momentos da vida do sujeito e da comunidade em que vive.

A linguagem é, pois o ponto de encontro da subjetividade e das identidades. É o espaço comum de atuação desses dois aspectos. Nem a subjetividade e tampouco as identidades pré- existem à linguagem. As ações linguísticas possibilitam a manifestação da subjetividade e sustentam as identidades. Nesse sentido, destaca-se a pertinência das palavras de Romero (2008, p. 404) apontando que “[...] é através da linguagem que nos constituímos tanto como integrantes do grupo humano, social, ideológico em que estamos inseridos, quanto singularizamo-nos, marcando nossos traços individuais”.

Por fim, entende-se que, mesmo a estrutura da língua sofrendo alterações, os elementos de referência textual podem ser interpretados como meios pelos quais a linguagem se efetiva. Seja pelas escolhas lexicais ou pelas estratégias de organização do texto ou do discurso, a referência pode ser observada no *corpus* analisado tanto como uma forma de representação de subjetividade quanto de

representação de identidade. Assim, reafirma-se que os textos foram produzidos em função de objetivos individuais e coletivos, evidenciando a relevância dos aspectos extralinguísticos nas composições textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com esta pesquisa, demonstrar que o processo de referenciação textual corresponde a uma forma produtiva de se investigar a linguagem como constitutiva do sujeito e do universo em que está inserido. Consoante com essa perspectiva, verificou-se que são as estratégias de referenciação por meio de categorização e (re)categorização de objetos de discurso que possibilitam a observação dos aspectos relativos à subjetividade e à representação da identidade da mulher em situação de violência.

As categorizações e (re)categorizações, que ocorrem por meio de anáforas associativas e indiretas e por remissão predicativa, além de indicarem o percurso dos objetos de discurso no universo textual, acrescentam propriedades importantes para a observação da subjetividade e da representação da identidade feminina no *corpus* analisado. Essa movimentação é operada em função tanto dos objetivos do produtor do texto quanto dos aspectos contextuais relevantes ao processo de referenciação.

A partir disso, constatou-se que as escolhas lexicais interferem no modo como o produtor do texto manifesta a sua subjetividade. Elas podem atuar no sentido de ressaltar ou apagar a subjetividade, portanto, são realizadas com base no projeto de “querer dizer” (KOCH, 2008) dos produtores dos textos. Do mesmo modo, verificou-se, também, que o produtor opera suas escolhas tendo como referência aspectos de ordem social e cultural, partindo dos conhecimentos compartilhados entre os sujeitos. Essa constatação foi possível considerando as categorizações e (re)categorizações, pois demonstram uma variação na representação da mulher nos textos analisados.

A partir dos resultados obtidos com as análises, considera-se que as escolhas lexicais dão ênfase na condição da mulher como vítima. Entende-se que esse fato, possivelmente, está atrelado a um modelo instituído da mulher, em que ela se encontra em posição inferior à do homem. Trata-se de valores incorporados pela sociedade e que são representados nos textos. É a presença do sujeito e de conceitos sociais na composição textual, aspectos subjetivos e identitários que atuam na construção de uma comunidade e do próprio sujeito. Verificou-se, assim, que os elementos de referenciação são vistos como formas de manifestação de subjetividade de um sujeito que é influenciado pelo meio em que vive e das inúmeras identidades que o constituem.

Do mesmo modo, todos esses aspectos cooperam para a constituição das várias representações sociais e culturais, entre elas a da mulher. Entende-se que o fato de os elementos lexicais de referência enfatizarem a mulher como vítima não contribui diretamente para a mudança na identidade feminina. A constituição das cadeias referenciais que retratam a mulher e as formas de violência praticadas corresponde a um artifício importante no sentido de chamar a atenção da sociedade para uma prática comum e desumana, o que pode acarretar uma revisão de atitudes, crenças e valores. Essa nova maneira de encarar os papéis sociais de homens e mulheres poderá, sim, resultar na modificação das identidades masculina e feminina.

Dessa forma, compreende-se que as investigações que buscam abarcar fatores internos e externos da linguagem podem acarretar benefícios tanto para os estudos linguísticos quanto para o ensino de línguas. Salienta-se que esta pesquisa não esgotou as possibilidades de investigação do *corpus*, podendo a observação dos elementos linguísticos que referem a representação da identidade masculina ser aprofundada. Esse aspecto poderá revelar fatores mais precisos que reforçam ou alteram as diferenças sociais e culturais existentes entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean- Michel. **A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica Luis Passeggi e João G. da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; GIULLA, Alena, (Orgs). **Referenciação (Coleção clássicos da linguística I)**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53- 84.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. Prefácio: Tzvetan Todorov. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Mariana Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BARONAS, Joyce E. & AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). **Scripturae nas Villas de São Luiz de Goaratuba e Antonina**: manuscritos setecentistas e oitocentistas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Ed. UEL. 2007.

CATUNDA, Elisabeth Linhares; SOARES, Maria Elias. Uma análise da organização retórica do acordo jurídico. In: **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. v. 1. Mônica Magalhães Cavalcante... [et al.] orgs. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 111- 140.

CAVALCANTE, Mônica M. Expressões referenciais – uma proposta classificatória. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos – Homenagem a Ingedore Koch**, n. 44, Unicamp/ IEL, Campinas – SP: Unicamp/ IEL, Jan./Jun. 2003, p. 105 -118.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Discursos e vertigens: iden-

tidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: **Veredas – Revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul/ dez. 2002.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. MARCUSCHI, Luiz Antonio. Processos de referenciação na produção discursiva. São Paulo: **Revista D.E.L.T.A.**, 1998, n° 14. Especial, p. 169-190

_____. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O.M. (orgs.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**, Vol. 1. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2006, p. 263-276. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso. In: **Investigações – Linguística e Teoria Literária**. Campinas, v. 1, n. 2, jul. 2008b. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Ingedore_Koch.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; KOCH, Ingedore G. V. Estratégias de referenciação e progressão textual na língua falada. In: ABAURRE, M.B.; RODRIGUES, A. (Orgs) **Gramática do português falado**. v. VIII. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2002.

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

MONDADA, Lorenza. DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; GIULLA, Alena, (Orgs). **Referenciação (Coleção clássicos da linguística I)**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOARES, Lucila. O fim do silêncio. **Revista Veja**. Edição especial n° 1947. São Paulo, Mar. 2006. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/150306/p_076.html>. Acesso em: 08 jul. 2010.

RONCARATI, Cláudia. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

SGARBIERI, Astrid Nilsson. Mulher brasileira na política: preconceitos e evoluções – representações na mídia. In: **Caderno de Estudos Linguísticos – Homenagem a Ingedore Koch**, n. 44, Unicamp/ IEL, Campinas – SP: Unicamp/ IEL, Jan./Jun. 2003, p. 291- 299.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. Artigo on-line. Disponível em http://ead.uces.br/orientador/turmaA/Acervo/web_F/web_H/file.2007-09-10.5492799236.pdf Acesso em: 15 out. 2010.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Referenciação textual: da subjetividade à representação da identidade feminina no texto escrito**, defendida em 06 de março de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem,

da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Maria Elódia Constantino Roman – orientadora
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Aparecida Feola Sella
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Cascavel

Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares
Doutora em Literatura
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

DUTRA, Jaqueline Aparecida dos Santos Dutra. **Referenciação textual:** da subjetividade à representação da identidade feminina no texto escrito. Ponta Grossa, 2012, 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>.

Referência deste artigo:

DUTRA, J. A. S.; ROMAN, E. C. Referenciação textual: da subjetividade à representação da identidade feminina no texto escrito. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 251-267.



ESQUIZOLINGUAGEM EM A PAIXÃO SEGUNDO G. H., DE CLARICE LISPECTOR

Jhony A. Skeika¹
Silvana Oliveira²

Resumo: Este artigo é baseado na dissertação de mestrado intitulada “Uma linguagem (escrita) esquizofrênica: a experimentação de *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector”, defendida no âmbito do Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, em 2012. O principal objetivo do estudo foi acompanhar o passeio esquizo de G. H., desde a mesa do café da manhã até o calvário-quarto de Janair, indo do pão ao corpo branco e vivo da barata, a partir da lente teórico-metodológica da *Esquizoanálise*, discutida por Gilles Deleuze e Félix Guattari em seus estudos sobre Capitalismo e Esquizofrenia. Assim, experimentando a ideia de Esquizofrenia sugerida por esses filósofos na leitura do texto de *A Paixão Segundo G. H.*³, pudemos perceber nas atitudes da protagonista uma tentativa de se “desviciar” da conduta humana de viver, o que significa também abandonar a língua organizada dentro de seu projeto formal de expressão civilizada. Já que não é possível permanecer sem linguagem, G. H. inicia sua busca por uma forma de expressão que a represente em seu estado de desorganização e abandono da língua humana. Este trabalho, então, se preocupa em acompanhar a protagonista nesse processo de criação daquilo que, com base nas discussões de Deleuze e Guattari, chamamos de *Esquizolingagem*.

Palavras-chave: *A Paixão Segundo G. H.*; Clarice Lispector; *Esquizolingagem*; Deleuze; Guattari.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SKEIKA, Jhony Adelio. **Uma linguagem (escrita) esquizofrênica:** a experimentação de *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector. Ponta Grossa, 2012, 150 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/437>>.

INTRODUÇÃO

Em 1 de fevereiro de 1977, Clarice Lispector concedeu uma entrevista ao jornalista Julio Lerner para o programa Panorama da TV Cultura. Ao responder à pergunta sobre quais dos seus trabalhos mais atingiam o público jovem, a escritora diz:

Depende... depende inteiramente. Por exemplo, o meu livro *A Paixão Segundo G. H.*... um professor de português do Pedro II veio lá em casa

1. Doutor. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: jhonyskeika@uepg.br

2. Doutora. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: oliveira_silvana@hotmail.com

3. Será usada, no corpo do texto, a abreviação *APSGH* para se referir à obra, sabendo que se trata da mesma referência: LISPECTOR, 2009.

e disse que leu quatro vezes o livro e não sabe do que se trata... No dia seguinte uma jovem de dezessete anos, universitária, disse que este livro é o livro de cabeceira dela... Quer dizer, não dá pra entender [...], ou toca ou não toca... Suponho que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato... (LERNER, 2007, p. 27-28).

Clarice reconhece a natureza funcional de seus escritos, em especial *A Paixão Segundo G. H.*, um livro considerado comumente de “difícil” interpretação. Para ela, a experimentação do texto, entrar em contato, sentir e deixar “ser tocado” seriam as principais exigências de leitura de um texto literário, em convergência com o que diz Félix Guattari (1992, p. 130, grifo nosso): “a potência estética do *sentir*, embora igual em direito às outras – potência de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente –, talvez esteja em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio dos Agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época”.

Essa forma de “ler”, sem necessariamente interpretar e dar um sentido “estável” e estanque para o texto lido, aproxima-se da ideia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995, p. 12), em seus *Mil platôs*, quando concebem o livro como uma máquina, com seus fluxos, códigos, zonas de entrada e saída, conexões, ramificações e linhas de fuga; máquina desejanse que tem potencial de se conectar a outra máquina para, a partir dessa conexão, produzir novos fluxos. Interpretar um texto seria atribuí-lo; traduzi-lo; “é nossa maneira moderna de crer e ser piedoso”, como afirma François Eward (DELEUZE; GUATTARI, 1995, aba do livro); é dar apenas uma forma àquilo que pode operar pela multiplicidade.

Como um agenciamento⁴, um livro só funciona se estiver conectado a outras máquinas, outros agenciamentos, que fazem o motor-livro trabalhar e produzir sentido.

Um livro é um tal agenciamento e, como tal, inatribuível. É uma multiplicidade [...]. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. Assim, sendo o próprio livro uma pequena máquina, que relação, por sua vez mensurável, esta máquina literária entretém com uma máquina de guerra, uma máquina de amor, uma máquina revolucionária etc. — e com uma *máquina abstrata* que as arrasta. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

O livro publicado é um agenciamento coletivo de enunciação e, por isso, é inatribuível, mesmo sendo assinado por Kafka, Artaud ou Clarice Lispector;

4. Em Deleuze e Guattari, o termo ‘agenciamento’ não se refere especificamente a um conjunto de procedimentos e estratégias empregadas a fim de adquirir ou obter algo (agenciar), normalmente associado a instituições territorializadas (agenciamento judiciário, conjugal, familiar, etc.). Porém, segundo François Zourabichvili (2009, p. 20), pode-se dizer que se está em presença de um agenciamento “todas as vezes em que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente”. Assim, essa noção está sempre ligada a conexões, arranjos, devires, combinações estabelecidas a partir do princípio do desejo. Para os filósofos franceses, os agenciamentos são intrínsecos a toda forma de existência e realidade (social, política, artística, etc.), sendo um princípio “organizacional” imanente e inevitável.

um livro existe apenas enquanto mantiver conexões com o externo, com outras máquinas desejanças capazes de fazer o livro-máquina produzir diferentes fluxos. Se como também elucidou Umberto Eco (1994, p. 55), “um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho”, então, a grande questão “é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Neste artigo, então, propomos que o livro *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector, estabeleça conexões com as discussões filosóficas de Deleuze e Guattari, a fim de acompanharmos o passeio esquizo da protagonista nos meandros da profunda desorganização humana na qual, por algumas horas, se deixou ficar.

RIZOMA CLARICEANO

E sabia que muitas vezes, no meu trabalho ao descampado, eu teria que partilhar meu leito com o gado. (LISPECTOR, 2009, p. 108).

Em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari propõem a reflexão sobre uma matriz teórico-analítica que pode ser tomada como uma estrutura-metodológica da experimentação aplicável a várias áreas do conhecimento. Eles sugerem a formação de uma imagem que possa representar isso, uma efígie que sustente a ideia de um processo de conectividade, multiplicidade, heterogeneidade, mapeamentos, rupturas: um rizoma.

Como forma de elucidação, tais autores propõem um contraponto: um sistema pivotante que não compreende a multiplicidade, que necessita de uma forte unidade inicial para poder gerar raízes secundárias por uma lógica binária, “a lei do Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13). A imagem da árvore pode ser associada a esse sistema, já que possui uma unidade vertical, um ponto inicial e um limite.

Já um rizoma possibilita diferentes entradas em diversos pontos, pois não há haste central, nem ponto de partida ou final; não há unicidade nem um número apreensível de multiplicidades. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Sob essa ótica, um texto enquanto rizoma permitiria uma atitude não linear de leitura, permitindo saltos, retrocessos, ligações com elementos externos, sem que haja perda ou desequilíbrio do texto.

Nesse sentido, estamos diante de outra estética, diferente daquela clássica, que opera por simetria e lógica interpretativa; temos então uma nova proposta para a abordagem do fenômeno literário: a de não fechar em sentidos pré-organizados, mas reconhecer o caráter de obra porosa, com suas múltiplas linhas de estratificação, de entrada e de saída. Nessa proposta, o movimento de leitura

opera pelo não fechamento em interpretações estanques, “escolares”, mas pela abertura à experimentação de inusitados sentidos que podem ser agenciados com o texto-máquina desejante.

Pensando nisso, iniciamos nosso trabalho de escavação do terreno do romance com uma hipótese: é no platô da linguagem de *A Paixão Segundo G. H.*, no misterioso tecido vivo do livro, que poderemos encontrar as possíveis respostas que nos ajudarão a entender como essa máquina funciona. Escolhemos começar esse trabalho desenraizando uma árvore muito antiga no terreno dos estudos literários: o narrador, já que este encerra a malha discursiva da obra. Falar do narrador é abordar a linguagem do texto; é acompanhar o itinerário da criação das histórias; é também participar da elaboração do entorno e interno das personagens; viajar no itinerário temporal, nas percepções do espaço, na tessitura subjetiva da voz que fala e descreve. Em *APSGH* tudo isso é potencializado, visto que é um narrador em primeira pessoa que encarna o discurso e que, como única entidade de linguagem, cria um texto em que somente sua percepção é abordada.

Se considerarmos, com base em Deleuze e Guattari, que um livro é um agenciamento, uma máquina, um devir, multiplicidade, então a voz que encarna o discurso narrativo é também uma expressão rizomática, uma legião. Essa ideia se sustenta no desejo de G. H. em se despersonalizar, em ser a dicção de todas as coisas: G. H. é uma mulher, escultora, moradora das alturas de um prédio; é Janair, empregada doméstica, negra e periférica, mas que também é uma rainha africana (LISPECTOR, 2009, p. 42); é uma sacerdotisa Vestal⁵ (LISPECTOR, 2009, p. 14); é também a barata em sua linguagem involuntariamente material; é o selvagem; dinossauro; vida que rastejou pela terra e pelos mares enquanto se formavam as jazidas de petróleo; é protozoário ciliado; é o Deus que é todas as coisas; é todo o Gênero Humano. A voz da narradora é um jogral, cuja dinâmica das muitas vozes se confunde com muitas linguagens – humana, sensorial, musical, gestual, corporal – e, sendo tudo, abarca o desterro do nada: uma não-língua.

Essa é a rebelião rizomática da narradora de *APSGH*, a qual não poderia ser caracterizado pelos conceitos da Teoria Literária, a não ser pela classificação de narrador em e primeira pessoa. Sabe-se, então, que o que se segue são as impressões internas e externas da personagem em relação à sua vida e ao mundo, reflexões acerca da experiência insólita que a desestruturou e a desumanizou perante uma barata agonizante.

A história narrada é muito curta e simples: G. H. é uma mulher bem sucedida, escultora, financeiramente independente, moradora de um elegante apartamento de “cobertura”, que certo dia precisa limpar sua casa, já que a empregada se despedira. Ao começar a faxina pelo quarto da servente, G. H. se vê confrontada com a limpeza e aridez do cômodo, que de forma irônica abriga a

5. Sacerdotisa da deusa grega Vesta, a personificação do fogo.

vida dita imunda: uma barata. A personagem entra em um processo de reflexão sobre sua vida e se assusta ao esmagar o inseto contra a porta do guarda-roupa onde ele se encontrava. O episódio termina com a degustação da massa branca que a barata expele.

Obviamente, esta leitura superficial desconsidera a riqueza da construção literária de Clarice Lispector. Se já sabemos que, no final, todo mundo morre e que o mais forte devora o mais fraco, o que nos interessa aqui então são os entremeios, o itinerário de G. H., acompanhá-la em sua desumanização e em seu modo de oferecer a experiência por meio do relato, o discurso a que o leitor tem acesso. A autora apresenta a experiência de G. H. pelo ângulo interior da personagem e o texto, mesmo que totalmente articulado, adquire um movimento caótico, quiçá por sugerir o processo psicológico e subjetivo pelo qual a protagonista vai se desestruturando. Talvez seja essa a característica do romance que fez com que aquele professor de língua portuguesa citado por Clarice, que leu quatro vezes o livro, não conseguisse propor uma interpretação. Quem sabe seja mesmo esse o movimento da obra: propiciar a experimentação estética da morte e da desorganização do ser de G. H. a partir da subversão forma – expressão, linguagem – com que tudo isso é apresentado ao leitor: o texto escrito.

O discurso de G. H. é rizomático a ponto de, como grama, espalhar-se para além do território da narrativa e nos possibilitar acesso aos bastidores do texto da protagonista, ao seu processo de elaboração e significação, que é mais uma introspecção e desvario subjetivo e pessoal que propriamente elaboração de um sentido único para a obra. A própria G. H. admite lidar com a falta de compreensão daquilo que lhe aconteceu e como o leitor acompanha essa narradora em primeira pessoa, que busca contar sua experiência para atualizar o fato ocorrido e tentar entendê-lo, também revive a experiência pouco compreensível da personagem. Entender, compreender, interpretar *A Paixão Segundo G. H.*, em sentido restrito, é uma tarefa ineficaz e improdutiva que o leitor pode empreitar.

Talvez o que me tenha acontecido seja uma compreensão – e que, para eu ser verdadeira, tenho que continuar a não estar à altura dela, **tenho que continuar a não entendê-la**. Toda compreensão súbita se parece muito com uma aguda incompreensão. [...] Todo momento de achar é um perder-se a si próprio. Talvez me tenha acontecido uma compreensão tão total quanto uma ignorância, e dela eu venha a sair intocada e inocente como antes. Qualquer entender meu nunca estará à altura dessa compreensão, pois viver é somente a altura a que posso chegar - meu único nível é viver. Só que agora, agora sei de um segredo. Que já estou esquecendo, ah sinto que já estou esquecendo... [...] Embora pela primeira vez eu sinta que meu esquecimento esteja enfim ao nível do mundo. **Ah, e nem ao menos quero que me seja explicado aquilo que para ser explicado teria que sair de si mesmo. Não quero que me seja explicado o que de novo precisaria da validação humana para ser interpretado.** (LISPECTOR, 2009, p. 14-15, grifo nosso).

G. H. quer ficar no nível da experimentação, do inteligível, do incompreensível; na verdade, quer atualizar a experiência pela narrativa, reviver um estado experimentado por algumas horas em que ela abdicou de sua humanidade para tocar no estado puro das coisas, estado puro de vida, este sendo a conjuntura alta de uma compreensão que não pode ser sistematizada por uma validação humana (língua/linguagem?) para, assim, ser interpretada. Esse é seu agudo dilema, porque ela sabe que para reviver, atualizar a experiência, será necessário sair da experimentação para que esta possa ser explicada na narrativa. Isso seria dar validação humana ao acontecimento, interpretá-lo, e é o que G. H. não quer.

“Para que eu continue humana meu sacrifício será o de esquecer?” (LISPECTOR, 2009, p. 15). G. H. sabe que a experiência insólita do quarto de Janair só pôde acontecer quando ela livrou-se de valores culturais humanos, quando ela passou a viver em um nível sensorial/material e não cultural/social. Para poder voltar à “normalidade” de sentidos a que estava acostumada seria preciso esquecer a experiência esquizofrênica que teve com a barata, mas o simples fato da protagonista resolver narrar o acontecido para reviver já nos é um indício de que ela não quer esquecer e, portanto, seu calvário será no campo da linguagem: como revelar o inumano por meio do mais humano de todos os recursos?

Se for um intenso fluxo de consciência a que temos acesso, usando a tradicional terminologia dos estudos clariceanos, o discurso narrativo verossímil ao movimento introspectivo da personagem pode não fazer sentido em um contexto no qual a linguagem está calcada em relações de sentido estáveis. Ainda mais se a personagem declara ter perdido sua roupagem humana, o que esperar da expressão da linguagem, sendo esta predicado essencial de um estado de humanidade?

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar, mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. (LISPECTOR, 2009, p. 09-10).

Ontem, no entanto, perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. (LISPECTOR, 2009, p. 11).

Em nossa leitura de *APSGH* houve a tentativa de rastrear o que seria essa terceira perna. A humanidade? Mas como não seria mais necessário esse estado humano? Como viver, assim, desumanizado em meio a uma estrutura social que obviamente é humana? Se “ser humano” é um discurso construído, então não seria uma representação de linguagem esse terceiro membro inferior capaz de dar sustentação? Parece-nos que o texto não autoriza apenas uma leitura.

A terceira perna a que G. H. se refere pode significar muito mais que somente a linguagem e não queremos fechar em apenas um sentido. Por hora, poderíamos

nos deter nessa imagem e conectá-la a nossa discussão. Se G. H. perde essa terceira perna humana – a linguagem, o discurso sobre si e sobre o mundo –, então como narrar, contar sua experiência, se, como a personagem mesmo admite, sem dar uma forma nada pode existir? (LISPECTOR, 2009, p. 12).

G. H. precisa dar uma forma a si mesma, contornar-se e atribuir um confim à sua experiência, mas só poderá fazê-lo pela linguagem. “É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo” (LISPECTOR, 2009, p. 10). Ela sofre este estado de completa *desorganização*, mas até este termo é incapaz de abarcar o estado vivido. “A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior” (LISPECTOR, 2009, p. 09).

Ao refletir sobre o estado de crise vivido pelo sujeito esquizofrênico em meio à sociedade capitalista, Deleuze e Guattari afirmam que o esquizo sofre por estar desorganizado, alheio ao sistema. É muito próximo o sofrimento de G. H. que se sente desterritorializada, desarticulada, já que provou por algumas horas um puro fluido de vida, um devir-barata de G. H., um devir-G. H. da barata.

Estarão as máquinas suficientes desarranjadas, e suas peças suficientemente desligadas, para se entregarem e nos entregarem ao nada? Dir-se-ia que os fluxos parciais são ainda muito ligados, que os objetos parciais ainda são orgânicos em demasia. Mas o puro fluido, em estado livre e sem cortes, está em vias de deslizar sobre um corpo pleno. As máquinas desejanter fazem de nós um organismo: mas, no seio dessa produção, em sua própria produção, **o corpo sofre por estar assim organizado, por não ter outra organização ou organização nenhuma.** (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20. Grifo nosso).

G. H. se vê em uma situação de falta de controle e isso pode ser causado pela ausência de linguagem, território do qual também parece ter sido desterritorializada (“Cada vez preciso menos me exprimir. Também isto perdi?” – LISPECTOR, 2009, p. 19). A linguagem em seu modelo significante/significado não seria suficiente para contornar os estados insólitos vividos pela protagonista e, assim, ela mesma admite a precariedade do signo linguístico: “Será preciso coragem para fazer o que vou fazer: dizer. E me arriscar à enorme surpresa que sentirei com a pobreza da coisa dita. Mal a direi, e terei que acrescentar: não é isso, não é isso!” (LISPECTOR, 2009, p. 18). A personagem precisará, então, dizer e desdizer, dizer e redizer, e neste processo a narrativa vai se tornando um labirinto.

Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 29), o esquizofrênico “embaralha todos os códigos, num deslizamento rápido, conforme as questões que se lhe apresentam, jamais dando seguidamente a mesma explicação, não invocando a mesma genealogia, não registrando da mesma maneira o mesmo acontecimento”. Muito parecido a isso é o movimento de G. H., que fica deambulando pela linguagem,

fazendo contornos, explicando, refletindo, percorrendo os mesmos sentimentos de diversas formas, usando da língua para passear sobre sua experiência, como se procurasse a melhor forma para dizer o que deve ser dito e, não encontrando, passasse à prolixidade, “pecando por excesso” de língua⁶, recriando novamente o que já se esforçara para dar forma. É no processo de deambulação que a experiência vivida se atualiza e é uma escolha que opta por ser excessiva, por saturar-se e a fim de trazer, de alguma forma, o aroma daquilo que foi experimentado, mesmo que apenas pela sugestão possível da palavra.

Se há uma linguagem aí, é uma escrita *no próprio Real*, estranhamente plurívoca, nunca bi-univocizada, linearizada, uma escrita transdiscursiva e nunca discursiva: é todo o domínio da “inorganização real” das sínteses passivas, no qual em vão buscaríamos algo que pudesse chamar o Significante, e que não para de compor as cadeias em signos que não têm vocação alguma para serem significantes. Produzir desejo é a única vocação do signo, em todos os sentidos em que isto se maquina. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 59).

A linguagem, pela ótica esquizo, é rizoma, multifacetada, plurívoca, polifônica, a qual não comportaria uma estrutura de significante e significado fechada, mas operaria pela *experimentação* ao invés da interpretação que castra e aprisiona. A interpretação seria o método da psicanálise, segundo Deleuze e Guattari; a experimentação seria outra abordagem: rizoma, máquina, Corpo sem Órgãos, multiplicidades – *Esquizoanálise*.

A esquizoanálise renuncia a toda interpretação, porque renuncia deliberadamente a descobrir um material inconsciente: o inconsciente faz máquinas, que são as do desejo, e das quais a esquizoanálise descobre o uso e o funcionamento na imanência da relação delas com as máquinas sociais. O inconsciente nada diz, ele maquina. Não é expressivo ou representativo, mas produtivo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 239).

A esquizoanálise, proposta não como um método substitutivo, mas como uma resposta à psicanálise, sugere o movimento da experimentação e conexão com outras máquinas desejantes. Perceber o mundo e o homem como rizoma, máquinas operando por fluxos e cortes, devires e desterritorialização, agenciamentos, corpo sem órgãos, tudo isso criando multiplicidades, seria talvez a proposta filosófica de Deleuze e Guattari: a *Esquizoanálise* como processo de experimentação e significação do mundo, do homem, dos fenômenos da linguagem, da identidade, subjetividade e – no nosso caso – da literatura.

6. Cabe esclarecer que aqui o termo *prolixidade* ou a expressão *pecar por excesso* nada tem de depreciativo. Pelo contrário, é nesse movimento, que normativamente poderia ser chamado de exagero, que G. H. presentifica sua experiência. É o que Deleuze e Guattari (2010, p. 29) sugeriram ao afirmar que o esquizofrênico jamais apresenta seguidamente a mesma explicação e não registra da mesma maneira o mesmo acontecimento. G. H., nesse discurso esquizofrênico, acaba por fazer um movimento deambulante na língua, exagerado, repetitivo, mas isso faz parte de sua forma de significação e atualização experiencial.

É a este ápice que este estudo pretendia chegar⁷. Assim, neste artigo, que se propôs tratar do fenômeno literário, especificamente o funcionamento de um livro da literatura brasileira – *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector –, experimentaremos a *Esquizoanálise*. Ela será nosso motor de leitura, de significação e engendramento da proposta analítica da obra. Especificamente, trataremos da linguagem, visto que é a matéria viva do livro, os fios emaranhados aos quais nos conectaremos para produzir sentido ao texto de Clarice.

ESQUIZOLINGUAGEM

Nos dois primeiros capítulos do romance, a protagonista procura entender o que lhe aconteceu e, assim, tenta achar uma forma de relatar sua experiência. Haveria outra maneira de fazê-lo senão pela língua em seu modelo formal/social? G. H. declara ter perdido sua humanidade, mas com isso não teria também perdido tudo aquilo que é propriamente humano, como a linguagem? Sendo assim, como relatar o que foi vivido e recriar o processo da sua desestruturação sem fazer uso do modelo formal da língua?

“Talvez desilusão seja o medo de não pertencer mais a um sistema” (LISPECTOR, 2009, p. 11). Percebe-se, então, a busca de uma forma, um novo sistema que possa cortar em pequenas partes um grande pedaço de carne incompreensível e indigerível (LISPECTOR, 2009, p. 12). Seria uma linguagem (escrita) esquizofrênica o meio de expressão mais coerente para representar seu estado de desarticulação, já que a linguagem em seu protocolo formal vigente é incapaz de dar nome ao acontecido? O drama da linguagem (escrita) talvez seja o drama de Clarice Lispector reiterado em muitas personagens, como o exemplo de Rodrigo S. M. em *A Hora da Estrela*, que luta para que a língua possa tanger a experiência e significá-la; o drama está justamente na ineficácia do código humano em apreender o vivido e por isso a busca de uma nova forma de expressão.

A linguagem organizada, institucionalmente aceita e usada nas sociedades humanas, é nossa forma de compreender o mundo, nomeando-o, por isso G. H. afirmou que suas previsões condicionavam-na a ver as coisas, pois a língua em seus moldes culturais/sociais cria discursos que expressam e moldam as realidades. Por exemplo: o nojo que tinha de baratas não permitia que ela encarasse o inseto face a face, pois a previsão a impedia de ver a natureza da barata e tocar em sua neutralidade asquerosa; também os discursos sociais sobre ser humano, mulher, branca, patroa, escultora a condicionavam a ver o mundo desta forma. Porém,

7. Por mais que Deleuze e Guattari sejam avessos à ideia de “ponto culminante” e tão somente apontem os platôs como zonas de experimentação não hierarquizadas, aqui estamos presos a uma questão terminológica, acadêmica e textual. Esta dissertação precisa academicamente chegar a um ápice analítico e afunilar em um objeto de estudo.

durante algumas horas houve um silêncio em tudo isso e G. H. desistiu de entender o mundo pela linguagem em seus sentidos socialmente organizados.

A menos que eu pudesse fazer a prece verdadeira, e que aos outros e a mim mesma pareceria a cabala de uma magia negra, um murmúrio neutro. **Esse murmúrio, sem nenhum sentido humano, seria a minha identidade tocando na identidade das coisas. Sei que, em relação ao humano, essa prece neutra seria uma monstruosidade.** Mas em relação ao que é Deus, seria: ser. (LISPECTOR, 2009, p. 134. Grifo nosso).

Eis a prece verdadeira, a busca secreta das religiões que desterritorializam suas línguas para se aproximarem do núcleo incompreensível do divino. Um murmúrio, sílabas desconexas, onomatopeias, língua dos anjos, silêncio. Seria essa a conduta da língua que poderia ser usada naquele quarto? Grunhidos, ruídos, chiados: uma ex-humana se aproximando da identidade neutra da vida, de uma barata, fazendo uma prece monstruosa àquilo que parecia “ser” o Deus.

Sua experiência não precisaria de linguagem para existir, G. H. apenas estava sendo, como um sonâmbulo que apenas vai, sem se prever e organizar o caminho. Isso porque ela se aproxima de um núcleo de vida, um estado de coisa neutra que não tem linguagem, nem humanidade. G. H. percebe que ela é, sim, um discurso construído e que “ser vivo” é algo anterior a “ser humano”.

Porém, já que sem linguagem nada é narrável, e ela se propôs ao relato do que foi vivido, então as horas de perdição no quarto de Janair vão sendo recriadas em um estilo experimental, traduzidas em sinais de telégrafo, em uma linguagem sonâmbula, que não seria linguagem se a protagonista estivesse acordada (LISPECTOR, 2009, p. 19). Por algumas horas aquela mulher se deixou estar desestruturada e agora a representação de tudo isso permite demonstrar esse estado, G. H. desiste ao assumir a necessidade do relato, mas em meio a essa desistência usará recursos capazes de desorganizar a linguagem de retomada do evento passado e, justamente nesses momentos, o evento e o seu efeito voltam e são ofertados como uma experiência de leitura.

G. H. afirma que o material vivido foi como um sonho. Como sabemos, a lógica do sonho é sempre outra e se formos narrá-lo corremos o risco de descrever coisas inverossímeis ao nosso mundo regrado pelos sentidos organizados da linguagem.

Como no sonho, a “lógica” era outra, era uma que não faz sentido quando se acorda, pois a verdade maior do sonho se perde. Mas lembra-te que isso tudo acontecia eu acordada e imobilizada pela luz do dia, e a verdade de um sonho estava se passando sem a anestesia da noite. **Dorme comigo acordado, e só assim poderás saber de meu sono grande e saberás o que é o deserto vivo.** (LISPECTOR, 2009, p. 103. Grifo nosso).

A protagonista convida o leitor a dormir acordado para acompanhá-la em seu relato, pois apenas estando neste estado de sonolência, sonambulismo, é que sua narrativa com sua linguagem esquizofrênica experimental fará sentido. Para nós

está claro que o que G. H. está fazendo é um exercício de linguagem, deixando a língua tomar forma sozinha como uma crosta que por si mesma endurece, deixando o discurso num estado de atualidade que vai sendo experimentada do decorrer da narrativa. “Sei – por meu próprio e único testemunho – que no início desse meu trabalho de procura eu não tinha a mais fraca ideia da espécie de linguagem que me seria revelada aos poucos” (LISPECTOR, 2009, p. 108). Esse amadorismo linguístico nos confere, no romance, um discurso que opera pela imprevisibilidade e sugere, em alguns momentos, uma ideia de caos.

Entretanto, o tecido discursivo de G. H. nem sempre é desordenado e podemos dizer que há “picos esquizos” em sua linguagem. Há momentos em que conseguimos acompanhar seu itinerário narrativo, atribuímos significados às suas metáforas e explanações, mas há trechos em que é impossível propor uma interpretação padrão e aceitável semanticamente no contexto da língua humana, já que a linguagem torna-se um emaranhado desordenado de imagens e palavras boiando desconectadas do todo orgânico que o romance pretende ser.

Um exemplo claro de como isso acontece está no “capítulo”⁸ doze. Até esse ponto não há nenhuma grande manifestação de linguagem esquizofrênica e se acompanharmos a personagem poderemos perceber seu sofrimento em achar a melhor forma para expressar seus sentimentos, dúvidas, descrever os fatos, etc. Todavia, neste ponto da história, ela se entrega a uma dicção em que seu esforço por significar na esfera da linguagem lógica é deixado de lado:

Finalmente, meu amor, sucumbi. E tornou-se um agora. Era finalmente agora. Era simplesmente agora. Era assim: o país estava em onze horas da manhã. Superficialmente como um quintal que é verde, da mais delicada superficialidade. Verde, verde - verde é um quintal. Entre mim e o verde, a água do ar. A verde água do ar. Vejo tudo através de um copo cheio. Nada se ouve. No resto da casa a sombra está toda inchada. A superficialidade madura. São onze horas da manhã no Brasil. É agora. Trata-se exatamente de agora. Agora é o tempo inchado até os limites. Onze horas não têm profundidade. Onze horas está cheio das onze horas até as bordas do copo verde. O tempo freme como um balão parado. O ar fertilizado e arfante. Até que num hino nacional a badalada das onze e meia corte as amarras do balão. E de repente nós todos chegaremos ao meio-dia. Que será verde como agora. **Acordei de súbito do inesperado oásis verde onde por um momento eu me refugiara toda plena.** (LISPECTOR, 2009, p. 79. Grifo nosso).

G. H. se entrega ao “agora”, como uma sonâmbula sai desesperada ao encontro da experiência e sua linguagem perde a noção de unidade, coesão, coerência em favor da experimentação de sensações que vão sendo descritas por imagens: o verde do quintal, a verde água do ar, o copo cheio, a sombra inchada, as onze horas, o tempo inchado, o copo verde, o balão parado, o hino nacional, etc. Eis

8. O livro não possui capítulos numerados, mas nele há 33 divisões.

uma língua que não está descrevendo simples construções, mas que tem o desejo de sê-las ao mesmo tempo em que elas são; ser o tempo presente inapreensível, que quer transformar instantaneamente tudo em pretérito, pois sendo-o é possível tocar no instante *já*, fazendo a estrutura da língua sucumbir, esta que sempre está fadada ao passado. A linguagem esquizofrênica é a materialização do próprio tempo presente, pois “trata-se exatamente de agora” e “agora é o tempo inchado até os limites” (LISPECTOR, 2009, p. 79).

Essa é a inexpressividade do “agora”, desse caótico estado de tempo que na prática nunca é presente, sempre é passado. Se fosse possível tocar no “já” seria assim: um frenesi incompreensível, inarticulado e incoerente. O *já* atravessa nosso corpo e faz um acontecimento: somos um copo de água verde e cheia de ar, como um balão que está num quintal; podemos ver nossa metamorfose sob a ótica do copo cheio no qual nos transformamos, porque são onze horas no Brasil, onze horas que estão cheias de onze horas verdes; é o agora arfante e inchado, tempo presente de transmutação de homem em coisa inflada de sombras da casa, cheia de água de um balão esquizofrênico que voa sobre um quintal inflado de copos aguados.

Eis aqui nosso exercício de desterritorialização da língua, atitude de G. H. em muitos momentos dessa narrativa. A linguagem esquizofrênica aqui é encarada como um mapa de potencialidades de experimentação, pois desterritorializando os significados de seus significantes podemos propor nova readequação para o código, criando um Corpo sem Órgãos para a linguagem no romance. É a mesma lógica de funcionamento do masoquismo que desterritorializa o corpo de suas funções pré-determinadas para experimentá-lo como mesa, cadeira, coisa que pode ser cortada, pano que pode ser costurado, madeira que pode ser pregada (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 15).

Essa *Esquizolingagem* de G. H. – termo cunhado a partir da teoria de Deleuze e Guattari – quer gerar, pela articulação imprevista do código, inusitados sentidos que não foram ainda convencionados na lógica do mundo, como experimentar a sensação de ser um copo arfante, inchado e cheio de onze horas verdes de um balão. É a tentativa de superação da relação fechada entre significante e significado e de seu condicionamento no contexto semântico, sintático e morfológico da língua, o que nos autoriza a criar signos novos que podem ser incorporados, sem nenhum prejuízo, à máquina da linguagem.

Talvez pudéssemos até sugerir um tempo verbal de enunciação dessa *Esquizolingagem*: o presente do indicativo, já que sempre que G. H. tenta dele se aproximar é sucumbida por uma expressão caótica e experimental, que puxa as sentenças inexoravelmente para o passado. Nesse sentido, essa linguagem idealizada pela narradora poderia funcionar pela materialização do próprio tempo presente, por isso poderíamos pensar que, ao criar as inúmeras imagens por meio

da matéria parca da palavra, a protagonista pressupõe atualizá-las, recriá-las a cada nova leitura empreendida pelos interlocutores, numa tentativa de parar o tempo e concretizá-lo através das imagens escritas.

G. H. também sugere, pelo desprezo da organização linguística, uma adesão completa a uma conduta de linguagem experimental, esquizofrênica, como se sua mais profunda prece fosse feita em tons inaudíveis de sons desconexos e desterritorializados. Nesse protocolo linguístico, o que ela disser não pode fazer sentido e o leitor é convidado a acompanhar essa experiência que é apenas fonética (gráfica) e não semântica, pois o que está sendo narrado é “inegavelmente uma verdade anterior a nossas palavras” (LISPECTOR, 2009, p. 118-119):

Lembro-me de minhas dores de garganta de então: as amídalas inchadas, a coagulação em mim era rápida. E facilmente se liquefazia: minha dor de garganta passou, dizia-te eu. Como geleiras no verão, e liquefeitos os rios correm. Cada palavra nossa - no tempo que chamávamos de vazio - **cada palavra era tão leve e vazia como uma borboleta: a palavra de dentro esvoaçava de encontro à boca, as palavras eram ditas mas nem as ouvíamos** porque as geleiras liquefeitas faziam muito barulho enquanto corriam. No meio do fragor líquido, **nossas bocas se mexiam dizendo, e na verdade só víamos as bocas se mexendo mas não as ouvíamos - olhávamos um para a boca do outro, vendo-a falar, e pouco importava que não ouvíssemos**, oh em nome de Deus pouco importava. E em nome nosso, **bastava ver que a boca falava**, e nós ríamos porque mal prestávamos atenção. E no entanto chamávamos esse não ouvir de desinteresse e de falta de amor. Mas na verdade como dizíamos! **dizíamos o nada.**

Essas imagens nos conduzem a pensar que a desterritorialização da língua acontece até em seus constituintes fisiológicos, como o aparelho fonador e as zonas de articulação e as cavidades internas da boca. É porque na linguagem humana e organizada as palavras se coagulam para poderem ser proferidas, porque as ideias não podem permanecer em sua forma liquefeita e amorfa. Mas a *Esquizolingüagem* quer, antes que o branco amarele, os espermatozoides morram e o sangue coagule, tocar no que é vivo no presente do indicativo. Não falar com a boca, desorganizar os sons, não articulá-los, deixando a palavra voar como uma borboleta sem peso significativo: o signo não tem mais sua função de representação e é um inseto alado que voa na cavidade articulatória do aparelho fonador, batendo em suas paredes mucosas, esvoaçando significantes sem significado. Experiência de Corpo sem Órgãos, desterritorialização do organismo produtor de sons: máquina-boca desejanter, avariada, desregulada e descontrolada, arfando palavras-borboleta não programadas.

Poderíamos dizer que essa conduta da linguagem de G. H. nos remete ao funcionamento do Corpo sem Órgãos⁹, visto que uma língua desenraizada na

9. Corpo sem Órgãos (CsO) foi uma expressão cunhada por Antonin Artaud (1896-1948), cuja ideia foi amplamente desenvolvida pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Na prática, CsO pouco se

tradição linguística pode operar por representar, sim, inusitadas experiências esquizofrênicas. Segundo François Zourabichvili (2009, p. 31), “o esquizofrênico responde com seus “gritos-sopros”, fusão das palavras ou das sílabas tornadas indecomponíveis, à qual corresponde o novo vivido de um corpo pleno, sem órgãos distintos”.

No entanto, é também pela mudez que G. H. busca se expressar, por uma linguagem de silêncio, que quer traduzir, na língua, o indizível, já que este é seu esforço humano: “O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem” (LISPECTOR, 2009, p. 176). “É exatamente através do malogro da voz que se vai pela primeira vez ouvir a própria mudez e a dos outros e a das coisas, e aceitá-la como a possível linguagem”. (LISPECTOR, 2009, p. 175). É com nojo intenso, coragem e desespero que a personagem vai cedendo e deixando o silêncio tomar conta. “Essa coisa cujo nome desconheço, era essa coisa que, olhando a barata, eu já estava conseguindo chamar sem nome. Era-me nojento o contato com essa coisa sem qualidades nem atributos, era repugnante a coisa viva que não tem nome, nem gosto, nem cheiro” (LISPECTOR, 2009, p. 85).

Como ela esteve a vida toda sustentada por discursos, agora precisa se esforçar para desistir da linguagem e chegar à mudez.

Ah, mas para se chegar à mudez, que grande esforço da voz. Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes de minha linguagem, existe como um pensamento que não se pensa, mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, **e por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio.** Eu tenho à medida que designo - e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. (LISPECTOR, 2009, p. 175-176. Grifo nosso).

É muito difícil destituir-se da linguagem, já que é nossa pata humana, nosso esforço sensível de transcendência. Conhecemos o mundo pelas construções arquitetadas na/pela língua, por isso é então intenso o sofrimento de G. H. e sua Paixão é depor a língua e toda a significação transcendente que ela evoca – talvez seja esse um dos sentidos a que o título do livro possa se referir. O caminho do calvário percorrido é sua rota para o assassinato profundo da língua como intermediária constante entre a personagem e o mundo, um crime contra si mesma já que G. H. é linguagem e esforçou-se a vida toda para enquadrar-se nela.

refere a um corpo propriamente dito; é um devir, uma experimentação não prevista, mas possível, como se o corpo inteligível se projetasse em uma potencialidade a partir do seu limite. É pelo princípio do agenciamento que o CsO se forma, pelo desejo que move e faz conexões. O corpo sem órgãos é uma potencialidade de experimentação, de se conectar a outras coisas (inesperadas, às vezes), a fim de gerar experiências e passar intensidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a aproximar Literatura e esquizofrenia, já que uma linguagem (escrita) esquizofrênica poderia potencializar a conduta literária de criar agenciamentos, experimentação, CsO, devires, pois opera na desterritorialização do significante, abrindo a possibilidade para diferentes conexões, agenciamentos e devires. Nosso objetivo aqui foi o de aproximar a noção de Literatura a um princípio esquizofrênico, antes até a uma dinâmica esquizofrênica, não só na linguagem, mas também no jogo do mundo, de modo a reconhecer essa dinâmica no funcionamento do discurso esquizo no texto de *A Paixão segundo G. H.*

Embora a protagonista do livro se proponha, pelo funcionamento do texto literário, a exercitar a criação de uma nova linguagem, isso não significa que estivesse almejando também a destruição da antiga língua em favor da estruturação da nova expressão, caso contrário sua produção desejante não se sustentaria em um contexto de tradição literária. Além do mais, a própria narrativa já é uma desistência da experiência esquizofrênica, que precisa regressar ao mundo inteligível da linguagem para poder ser ressignificada. *A Esquizolingagem* é apenas uma experimentação ao longo do relato territorializado de G. H.

Segundo as ideias de Gabriela Lírio Gurgel, com base nas discussões deleuzianas, *APSGH* não trata do desejo de destruição da linguagem humana, tampouco separadamente o de fundação de uma nova língua desconhecida:

Ambos os aspectos se realizam segundo uma infinidade de tonalidades, mas sempre juntos: um limite da linguagem que tensiona toda a língua, uma linha de variação ou de modulação tensionada que conduz a língua a esse limite. E assim como a nova língua não é exterior à língua, tampouco o limite assintático é exterior à linguagem: ele é o fora da linguagem, não está fora dela. É uma pintura ou uma música, mas uma música de palavras, uma pintura de palavras, um silêncio nas palavras, como se as palavras regurgitassem seu conteúdo, visão grandiosa ou audição sublime. O específico nos desenhos e pinturas de grandes escritores [...] não é que essas obras sejam literárias, pois não o são em absoluto; elas chegam em puras visões, que não obstante referem-se ainda à linguagem na medida em que dela constituem a finalidade última, um fora, um avesso, mancha de tinta ou escrita ilegível. As palavras pintam e cantam, mas no limite do caminho que traçam dividem-se e se compõe. As palavras fazem silêncio. (DELEUZE apud GURGEL, 2001, p. 35).

Eis o estatuto dessa nova linguagem que opera pela experimentação da articulação de outros signos: conduta iconográfica, atonal, musical, esquizofrênica. Os nomes não precisam ser significativos se considerarmos que essa expressão da língua funciona pela desterritorialização das unidades básicas do código propondo inusitadas articulações de significantes, permitindo que seu usuário, Artaud ou G. H., possa rebatizar o mundo por seus agenciamentos e significados e ser rebatizado por eles.

Deleuze afirma que essa nova linguagem não é exterior à língua institucionalizada, não está fora dela, embora seu movimento tencione a criação de um lado avesso, uma mancha de tinta, uma desafinação, uma escrita ilegível em meio a um contexto linguístico maior. Sua maior característica é a desterritorialização dos significantes que agora regurgitam significados não convencionados, misturando os signos a ponto de criar uma expressão híbrida e inusitada, uma língua experimental, esquizofrênica, polissêmica, múltipla.

Eu tenho à medida que designo - e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la - e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas - volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu. (LISPECTOR, 2009, p. 176).

É por essa nova linguagem que G. H. admite ir atrás da matéria-prima da vida e, embora volte de mãos vazias, retorna com o indizível do silêncio. Essa não é uma busca frustrada, porque, segundo G. H., o inexpressivo é a carga semântica da vida neutra, sua dicção, e é só pelo fracasso da linguagem limitada que a protagonista sabe que poderá tocar nesse nó vital para enfim poder dizer “a vida se me é” (LISPECTOR, 2009, p. 179). Mas nada disso ainda faz sentido e não é preciso tudo compreender para experimentar tudo o que é viver: essa é a Paixão e a adoração de G. H.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- GURGEL, Gabriela Lírio. **A procura da palavra no escuro** – uma análise da criação de uma linguagem na obra de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.
- LERNER, Julio. **Clarice Lispector, essa desconhecida...** São Paulo: Via Lettera, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2009.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Uma linguagem (escrita) esquizofrênica**: a experimentação de *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector, defendida em 27 de março de 2012 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira – Orientadora
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Wolf Dietrich Gustav Johannes Sahr
Doutor em Geografia
Eberhard Karls Universität Tübingen – Tübingen, Alemanha.

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch
Doutora em Estudos Literários
Universidade Federal do Paraná – UFPR

SKEIKA, Jhony Adelio. **Uma linguagem (escrita) esquizofrênica**: a experimentação de *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector. Ponta Grossa, 2012, 150 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/437>.

Referência deste artigo:

SKEIKA, J. A.; OLIVEIRA, S. Esquizolinguagem em *A Paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 268-284.



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ENSINO DE LÍNGUA E POLÍTICA LINGUÍSTICA

Joelma de Souza Rocha¹
Djane Antonucci Correa²

Resumo: Este trabalho apresenta a síntese de uma dissertação de mestrado, cujos objetivos eram problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas, com vistas a: destacar o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa, para os ensinos infantil e fundamental, na BNCC (2017); descrever a concepção de língua(gem) defendida no referido documento, buscando observar o modo como a Língua Portuguesa é gerida por ele e se tal abordagem de língua(gem) aponta (ou não) para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil; relacionar as políticas linguísticas presentes em tal documento com os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. O interesse por tal tema surgiu da consciência de que a agência de professores é fundamental no processo de formação, bem como da importância de estudar documentos oficiais e reconhecer as prescrições, polêmicas e contradições que envolvem a homologação desses documentos. No que corresponde ao aporte teórico, apoiamos, principalmente, nos respectivos autores: CALVET, 2007; CORREA, 2009, 2017; DURANTI, 2004; OLIVEIRA, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2015; RAJAGOPALAN, 2013, 2014; PINTO, 2014.

Palavras-chave: Professor de língua portuguesa; Agência; Políticas linguísticas; Base Nacional Comum Curricular.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística.** Ponta Grossa, 2019, 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987>>.

INTRODUÇÃO

O documento analisado ao longo da pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para os ensinos Infantil e Fundamental, homologada pelo governo federal, sem a inclusão da etapa do Ensino médio. Neste documento

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: idjoelma@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: djaneantonucci@gmail.com

oficial analisamos especificamente o componente curricular Língua Portuguesa, inserido na área de conhecimento Linguagens.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta a síntese de uma dissertação de mestrado, cujos objetivos eram problematizar o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas, com vistas a: destacar o posicionamento político linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa, para os ensinos infantil e fundamental, na BNCC (2017); descrever a concepção de língua(gem) defendida no referido documento, buscando observar o modo como a Língua Portuguesa é gerida por ele e se tal abordagem de língua(gem) aponta (ou não) para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil; relacionar as políticas linguísticas presentes em tal documento com os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil.

O interesse por tal tema advém da consciência de que a agência de professores é fundamental no processo de formação, bem como da importância de estudar documentos oficiais e reconhecer as prescrições, polêmicas e contradições que envolvem a homologação desses documentos. Além do mais, o documento analisado tem sua origem em políticas linguísticas *in vitro* (CALVET, 2007), ou seja, é um instrumento utilizado pelo Estado para a planificação linguística e, desse modo, é imprescindível analisar tal documento objetivando também perceber se as hegemonias sobre línguas no Brasil são nele reiteradas, pois tais hegemonias impactam negativamente o ensino de língua no país.

A metodologia de pesquisa utilizada corresponde ao levantamento bibliográfico e à pesquisa documental dentro da perspectiva qualitativa (OLIVEIRA, 2007; LUDKE; ANDRÉ, 2015) e considera o viés da pragmática (RAJAGOPALAN, 2014b) para as discussões dos resultados.

Nesse sentido, inicialmente, explicitamos, de forma sintetizada, os principais aportes teóricos utilizados. Em seguida, fazemos uma introdução sobre a BNCC, destacando alguns aspectos importantes em seu processo de formulação. Na sequência, fazemos um apanhado geral sobre questões mais pontuais analisadas no documento, relacionadas à linguagem oral e escrita, variação linguística, norma padrão e norma culta, de modo a destacar o posicionamento político linguístico do referido componente curricular, bem como observar a contribuição de tais políticas para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, assim como para as contradições destes. A seguir, refletimos sobre o papel que o documento analisado possibilita aos professores exercerem como agentes de política linguística. Para concluir, tecemos algumas considerações.

O APORTE TEÓRICO ADOTADO

Dentre o aporte teórico adotado na referida pesquisa destacamos os relacionados aos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil (PINTO, 2014), bem como os que tratam de agência e agenciamento (DURANTI, 2004; RAJAGOPALAN, 2013) e política linguística (RAJAGOPALAN 2013).

Nessa perspectiva, de acordo com Pinto (2014), os enunciados sobre língua no Brasil são performativos e constroem consensos hegemônicos prévios, ao mesmo tempo em que estão expostos a novos deslocamentos. Assim, como afirma a autora, “os consensos operam o contexto prévio da ideologia nacionalista e monolíngue, articulada tanto com aspectos plurais dos usos e políticas durante a formação do Brasil quanto com aspectos comuns às experiências coloniais” (p. 61).

Segundo Pinto (2014), no Brasil, esses enunciados, “atos de fala reiterados, compõem três hegemonias principais sobre nossa língua: a unidade linguística (ou variação monolíngue), a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição” (PINTO, 2014, p. 66). Nesse sentido, tais enunciados ainda são, talvez mais do que antes, fortemente marcados por afirmações de monolinguismo. “O Brasil monolíngue é então fruto de uma nação unitária, que encontrou sua homogeneidade na síntese entre corpos e línguas” (PINTO, 2014, p. 63).

Para Pinto (2014), as práticas identitárias contemporâneas constroem “redes interacionais locais e globais, reconfigurando fronteiras de grupos e, para isso, pluralizando as práticas linguísticas” (PINTO, 2014, p. 67). A autora afirma, ainda, que essas práticas identitárias dão suporte a duas contradições dos discursos hegemônicos sobre línguas no Brasil. A primeira contradição ocorre no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno e confronta os modelos interpretativos que sustentam as hegemonias sobre língua. A segunda contradição, por sua vez, ocorre no contexto da perseverança silenciosa e anônima do projeto moderno (PINTO, 2014, p. 67). E essas contradições, de acordo com a autora, convivem em perversa harmonia.

No que corresponde à agência e ao agenciamento, o antropólogo Alessandro Duranti (2004), propõe uma definição de agência em camadas, que desperta para o aspecto interacional da agência e que nos parece a mais adequada para pensarmos nos agenciamentos praticados, bem como no papel dos professores como agentes de política linguística, pois tal definição em camadas não suprime o caráter individual da agência, mas também não dá supremacia a ele. Assim,

Agência é aqui entendida como a propriedade das entidades (i) que possuem algum grau de controle sobre seus comportamentos, (ii) cujas ações no mundo **afetam outras entidades** (e às vezes suas próprias), e (iii) cujas ações são **objeto de avaliação** (por exemplo, em termos de sua responsabilidade por um determinado resultado). (DURANTI, 2004, p. 453, tradução e ênfase nossa).

Duranti (2004) diz que agência é a propriedade das entidades, o termo entidade em tal definição abarca tanto o agente que age de forma autônoma, individual, quanto os agentes que agem coletivamente. A agência, para o autor, desse modo, não é necessariamente propositiva/intervencionista, pois os agentes “possuem algum grau de controle sobre seus comportamentos”, possuindo “algum grau” de controle sobre seus comportamentos as ações realizadas por eles afetam outras entidades. Mas quando as ações passam a ser avaliadas, tal agenciamento depende do que o autor chama de entidade, pois já não é mais uma ação autônoma, individual, mas coletiva.

Nesse sentido, podemos pensar agência, também, enquanto propriedade das instituições, uma vez que o termo instituição pode nos ajudar a elucidar melhor a ocorrência dos agenciamentos. Assim, entendemos que instituições como o Estado, o Congresso, fundações, organizações, escolas, entre outras, podem agenciar questões linguísticas no Brasil, em nível macrossocial e microssocial. Os professores, por conseguinte, enquanto parte de instituições escolares também são agentes e afetam as demais instituições.

Para Rajagopalan (2013, p. 35), por outro lado, o agente não é simplesmente o sujeito da linguagem, mas, sim, aquele sujeito que pratica o *agenciamento*, ou seja, desafia as estruturas de poder existentes. Rajagopalan (2013), desse modo, nos apresenta outro tipo de agenciamento, cuja intenção é bem determinada, ou seja, tal agenciamento é altamente intervencionista. Assim, o agente é aquele que

se distingue pela sua vontade de se auto-afirmar e marcar o seu posicionamento, independentemente do grau do sucesso que ele tem na sua ousadia. Podemos dizer que ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia a sua autonomia e desejo e direito de agir (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35).

Nesse sentido, como afirma Correa (2017, p. 652), “a construção do pensamento hegemônico entretece os agenciamentos. No conjunto das ações humanas, os efeitos dessas ações são intrínsecos e as agências [...] sempre afetam as pessoas”.

Rajagopalan (2013) também traz discussões importantes sobre política(s) linguística(s). Segundo ele a política linguística

é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

E as políticas linguísticas concernem, de modo geral, de acordo com o mesmo autor, a todas as questões “que dizem respeito ao papel que as línguas exercem, em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações existentes e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 28-29).

Nesse sentido, é preciso ficar claro que as raízes dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil estão no passado, mas é no presente que eles são reiterados, por meio de atos de fala que vão cristalizando as visões sobre língua, de modo a perpetuar uma visão de língua hegemônica. Os professores, sendo agentes de política linguística, por meio da prática em sala de aula e de seus atos de fala, podem ir de encontro às políticas do Estado ou reafirmar tais políticas, ou seja, podem perpetuar uma visão hegemônica de língua ou ajudar a desconstruí-la. Logo, acreditamos que pensar no papel que a BNCC (2017) possibilita aos professores de língua exercerem como agentes de política linguística é essencial.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes da homologação da versão analisada do documento foram disponibilizadas outras três versões para consulta pública e discussão. Entretanto, pudemos perceber que mesmo que o documento seja defendido como resultado de um trabalho coletivo, isso não se efetiva na prática, pois como afirmam Rocha e Pereira (2018, p. 50), quanto à participação dos professores nesse processo, “o caráter de participação na formulação da política de BNCC foi meramente formativo [...] as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, não sendo a formulação do documento, por isso, democraticamente participativa”.

Desse modo, observou-se o favorecimento de um grupo na elaboração da BNCC, os chamados “parceiros do Estado”. Os “parceiros do Estado” ao longo da construção da BNCC, como aponta Macedo (2014, p. 1540), são: “Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” e, nesse processo de construção do documento,

o MEC repassa ao Consed e à Undime a função de coordenar os trabalhos de (re)construção da Base, ficando ao Estado apenas a atribuição de legitimar esse processo. Esse papel do Estado de articulador [...] esconde uma nova (e mais eficaz) forma de legitimação da ação do Estado, num contexto de retração das políticas públicas e dos direitos sociais, econômicos e culturais’ (AFONSO, 2003, p. 40). (TRICHES, 2018, p. 91).

Foi perceptível, desse modo, que “Entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como

interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343).

Várias outras questões foram analisadas ao longo da pesquisa, mas o que precisa ficar evidente aqui é que a colaboração das instituições agenciadoras, bem como a colaboração entre elas, é de extrema importância para a implementação da BNCC e cada uma delas já tem seu papel determinado nesse processo. E como admite o próprio documento, os professores também são agentes importantes nesse processo de implementação de documentos oficiais como a BNCC.

Assim, a implementação da BNCC requer, ainda, de acordo com o documento, o monitoramento pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino para a permanência e a sustentabilidade da BNCC. Nesse sentido, salientamos mais que a eficácia da implementação da BNCC depende da colaboração, agência, de vários órgãos governamentais, que possuem interesses econômicos e mercadológicos.

O POSICIONAMENTO POLÍTICO LINGUÍSTICO DO DOCUMENTO E A MANUTENÇÃO DOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE LÍNGUA NO BRASIL

O componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC (2017, p. 65), assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Como menciona o próprio documento, a linguagem é tida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, o documento considera novas práticas de linguagem, principalmente as digitais. Isso, a nosso ver, insurge da impossibilidade de deixar de contemplar práticas tão presentes na atualidade, mas ao mesmo tempo vemos tal consideração como uma forma de adequar as políticas educativas do país às demandas exigidas pelo mercado. A inserção dessas novas práticas de linguagem nos permite visualizar, desse modo, a presença de uma contradição acerca dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, pois o documento reconhece a necessidade de abordar as práticas contemporâneas de linguagem, que, por sua vez, “ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas (Estado, Escola, Universidade)” (PINTO, 2014, p. 67).

Nesse sentido, embora se considere a inclusão da cultura digital, bem como das práticas contemporâneas de linguagem, na escola, há indícios que a primazia ainda é da escrita e do oral:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante **atestam ainda a primazia da escrita e do oral** (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos).

Com relação à variação linguística da Língua Portuguesa, nos pareceu, por meio das análises, que o intuito principal é fazer com que os alunos percebam que o “correto”, adequado, na aceção do documento, é a variedade padrão escrita, como se a consciência metalinguística fosse um instrumento de transição dialetal – sabendo que tal variedade é “inadequada”, não usarei. Desse modo, o único tipo de reflexão que conseguimos enxergar como sendo verdadeiramente incentivada no documento é a que privilegia a norma “correta” em detrimento das “inadequadas”.

Assim, foi perceptível também que a acolhida à variação linguística, no documento, é “para inglês ver”, ou seja, a variação linguística está integrada na BNCC respeitando uma norma unificadora. Além disso, não há uma problematização satisfatória sobre tal fenômeno. Nesse sentido, a BNCC de Língua Portuguesa enfatiza várias vezes a necessidade contemporânea de uma formação mais inclusiva, que compreenda a língua como “fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto de uso” (BRASIL, 2017, p. 85). No entanto, a ausência da problematização da variação linguística da Língua Portuguesa, assim como a ênfase na adequação – noção de “erro” – não condiz com tal acolhida à variação. Além disso, a opção dos professores por determinado posicionamento em sala de aula, ou seja, o modo como eles trabalharão essas questões é que garantirão (ou não) tal “acolhida”.

No que diz respeito à norma padrão e à norma culta, nos chamou atenção o fato de aparecer somente uma vez o termo “norma culta” no documento, de modo que o termo “norma-padrão” aparece inúmeras vezes e essa norma, como aponta Faraco (2008), é uma norma idealizada e não real, por isso padrão, que serve aos interesses da uniformização linguística.

Desse modo, a única vez que o termo “norma culta” aparece no documento é no eixo Produção de Textos, objeto de conhecimento Revisão/edição de texto informativo e opinativo, na habilidade (EF69LPo8), a ser desenvolvida do 6º ao 9º ano, na qual o objetivo é “Revisar/editar o texto produzido [...], tendo em vista sua [...] adequação à norma culta” (BRASIL, 2017, p. 141). Parece que o termo apareceu por engano nessa habilidade, pois em todos os outros momentos em

que se fala em adequação – que recobre a noção de erro - ela está relacionada à adequação à uma “norma-padrão”.

Dentre tantas outras menções do termo, no eixo Análise linguística/ semiótica, objeto de conhecimento Fono-ortografia, habilidade (EF09LP04), a ser desenvolvida no 9º ano, diz-se que se deve “Escrever textos corretamente de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” (p. 185). Aqui, o que fica evidente é a concepção de que o correto – que estava escondida atrás da maquiagem da “adequação” - é a “norma-padrão”. Logo, o que difere da “norma-padrão”, nessa acepção, não é correto, mas errado. Desse modo, se o ensino é baseado na correção e na norma gramatical, a visão que se expõe é a de língua homogênea. Salientamos, entretanto, que consideramos indispensável o emprego de usos mais monitorados da língua em situações em que são necessários tais usos, mas o termo “norma-padrão”, como aponta Faraco (2008), denota muito mais do que isso.

Assim, o que queremos deixar claro é que o uso desse termo, no documento, serve aos interesses da padronização linguística. Desse modo, tal padronização contribui para a manutenção da hegemonia “unidade linguística (ou variação monolíngue)”, apontada por Pinto (2014). Contudo, se os professores tiverem clareza das ideologias por trás dos termos empregados no documento, suas agências podem ajudar a desconstruir esse ideal de uma “norma-padrão” de língua, mesmo que seja somente na escola onde atua. Para tanto, é necessário compreender que “a norma culta é o ambiente das variedades de uso da língua devidamente rastreadas por segmentos que detêm condições para exercer essa função e imprimir um certo equilíbrio a essa condição heterogênea” e a “norma-padrão”, por sua vez, “é caracteristicamente homogênea, decorrente de um projeto, uma planificação” (CORREA, 2009, p. 73), de igual modo, precisam estar atentos ao tipo de norma que irão privilegiar, pois, mesmo que os dois conceitos sejam facilmente confundidos, os posicionamentos e concepções de língua(gem) adotadas pelos professores os ajudarão a não contribuir para a perpetuação das hegemonias da Língua Portuguesa do Brasil.

Diante do que apontamos até aqui, considerando que a hegemonia “unidade linguística (ou variação monolíngue)”, apontada por Pinto (2014), também tem sua manutenção favorecida pela BNCC de Língua Portuguesa, mesmo que o documento aborde a cultura digital, bem como os letramentos digitais, ele continua fazendo a manutenção das três hegemonias, unidade linguística (ou variação monolíngue), hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição, apontadas por Pinto (2014).

A análise do componente curricular Língua Portuguesa, nesse sentido, também nos permitiu visualizar as duas contradições desses discursos hegemônicos, também apontados por Pinto (2014): “a primeira contradição é operada por mudanças de

projeto do sistema mundo/moderno/colonial; a segunda contradição é operada pela silenciosa e anônima perseverança do projeto moderno”. Desse modo, pudemos perceber, no documento, a presença das práticas contemporâneas de linguagem, principalmente as digitais - mesmo que tal presença seja decorrente da impossibilidade de deixar de contemplar práticas tão usuais na atualidade, assim como da intenção de adequação das políticas educacionais às demandas exigidas pelo mercado -, bem como a “acolhida” à variação linguística, mesmo que integrada respeitando uma norma unificadora, ao mesmo tempo em que pudemos perceber a perseverança do projeto moderno, por meio da manutenção das hegemonias sobre Língua Portuguesa em nosso país, assim como da manutenção dos instrumentos de planificação linguística - escrita, léxico e padronização. Assim, as hegemonias sobre língua no Brasil continuam muito presentes, são operadas silenciosamente e estão incrustadas na BNCC de Língua Portuguesa. Entretanto, os letramentos digitais, bem como a cultura digital, caros às práticas identitárias contemporâneas e que trabalham no sentido oposto às hegemonias mencionadas, são incluídos no documento, mas com a ressalva de que a primazia é da escrita.

Assim, nas palavras de Pinto (2014, p. 69), “os discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, herdados da Modernidade colonial, enfrentam atualmente, nas práticas identitárias contemporâneas, forças contrárias à sua estabilização, ao mesmo tempo em que a diferença colonial persiste”. E isso, como tentamos mostrar, pode ser visualizado na BNCC de Língua Portuguesa.

Entretanto, apesar do caráter descritivo do documento, se apresentam possibilidades de agenciamento aos professores, desde que estes sejam capazes de identificar o posicionamento político linguístico incrustado no documento. Assim, é de suma importância o reconhecimento de tal posicionamento, para que o agenciamento empregado caminhe em direção oposta a ele. Uma vez conhecendo o histórico das políticas linguísticas no Brasil e percebendo que o Estado, por tantas vezes, utilizou-se da escola para colocar em prática suas políticas linguísticas com o propósito de construir um ideal de nação homogênea, os professores poderão olhar mais criticamente para documentos oficiais norteadores do ensino, como a BNCC (2017), o que possibilitará que percebam os discursos que perpassam a noção de língua a ser trabalhada em sala de aula.

Portanto, os professores têm o poder de agenciar política linguística. Eles podem ajudar a transformar a realidade mencionada por Pinto (2014), sobre a coexistência perversa das contradições dos discursos hegemônicos, que operam efeitos atroz na interação escola-sociedade, mesmo que a BNCC (2017) aponte para essa coexistência:

Fora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações

em constante mutação e construídas em tempo real, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo. (PINTO, 2014, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que apontamos, reafirmamos a importância de os professores perceberem a estreita relação entre política(s) linguística(s) e ensino de língua, de modo que sejam capazes de perceber as políticas linguísticas presentes em documentos oficiais, como o analisado neste trabalho.

Portanto, acreditamos que os professores precisam ser mais críticos, de forma a ter mais consciência das intenções, assim como dos efeitos gerados por seus discursos/atos de fala e posicionamentos, conseqüentemente, adquirirão mais ciência de seus papéis como agentes linguísticos. Mais cientes de seus papéis como agentes de política linguística, acreditamos, ainda, que os professores serão capazes de ressignificar os usos e práticas linguísticas, uma vez que podemos agir no mundo por meio das práticas de linguagem, mas antes disso precisamos nos apropriar dessas práticas.

Assim, apesar de evidenciarmos que os agenciamentos dos professores são de suma importância para colocar em prática (ou não) as políticas linguísticas (im)postas, os agenciamentos como um todo são permeados pela construção de pensamentos hegemônicos, que não são estáticos, ou seja, tais aspectos interacionais e dinâmicos da agência são muito complexos e não ficam restritos a práxis dos professores. Há instituições que estão muito acima da instituição escolar. Tendo em mente tal relação de subordinação, pudemos refletir sobre o objetivo geral da presente pesquisa, uma vez que a BNCC (2017b) é um agente de imposição linguística, que obteve a colaboração de várias outras instituições agenciadoras para sua homologação. Tais instituições colaboradoras, como vimos, possuem interesses econômicos e mercadológicos, ou seja, os interesses dessas instituições estão longe de priorizar uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

Logo, se os professores não forem capazes de reconhecer tais posicionamentos no documento e optarem por assumir as prescrições postas como soberanas, o documento analisado possibilitará apenas agenciamentos favoráveis à manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, bem como à coexistência das contradições apontadas por Pinto (2014). Mas se, por outro lado, os professores forem capazes de reconhecer tais posicionamentos, estes podem buscar brechas para intervir. Mesmo que os agenciamentos praticados em sala de aula possam parecer insignificantes diante das prescrições dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no país, eles podem, ao longo dos anos, fazer valer

o dinamismo dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil, que uma vez desconstruídos, podem ser reconstruídos e ressignificados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: 1998.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CORREA, D. A. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 641-661, 2017.

_____. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, p. 72-78, 2009.

DURANTI, A. **Agency in language**. In: DURANTI, A. (Ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, E. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

_____. A “dadidade” dos ditos dados na/da pragmática. In: Adair Viera Gonçalves, Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). **O Fazer Científico - Vol. 2**. 1ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2014, v. 2, p. 67-104.

ROCHA, N. F. E; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 09 mar. 2019.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança**. 2018, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFGD, 2018.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de Língua e Política Linguística**, defendida em 10 de

setembro de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Joana Plaza Pinto
Doutora em Linguística
Universidade Federal de Goiás.

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. Ponta Grossa, 2019, 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2987>.

Referência deste artigo:

ROCHA, J. S.; CORREA, D. A. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PP-GEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 285-296.



LITERATURA AUDIOVISUAL: UMA NOVA POSSIBILIDADE NO ENSINO

Juliana Ristow Canuto¹
Fábio Augusto Steyer²

Resumo: O objetivo principal deste artigo é o de apresentar a constituição, a trajetória e o pensamento desenvolvidos na pesquisa de mestrado que culminou na dissertação intitulada *Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino*. O trabalho está estruturado em três partes. Em um primeiro momento apresenta-se uma breve genealogia do ensino de literatura no Brasil a partir dos documentos oficiais. Posteriormente é lançada uma pequena seleção de pensamentos acerca da questão fundamental “O que é literatura?”, debruçada em cima das falas de filósofos e pensadores como Aristóteles, Sartre, Barthes, Antonio Candido e outros, para a partir da discussão já estabelecida pensá-la de um modo mais abrangente, mais amplo, estendido, engendrado na arte audiovisual. Por fim elabora-se e explana-se o conceito de literatura audiovisual como uma nova possibilidade para o ensino no Brasil. O foco recai no material audiovisual final, observando primordialmente a narrativa. Na interseção de tais acepções, houve a tentativa de teorizar certa transitividade entre literatura e cinema não mais como desejo de um diálogo entre essas duas artes, mas com o anseio de possibilitar a análise literária da produção audiovisual em si.

Palavras-chave: Literatura; Audiovisual; Ensino; Séries; Netflix.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CANUTO, Juliana Ristow. **Literatura audiovisual:** uma nova possibilidade no ensino. Ponta Grossa, 2019, 113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: < <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3018>>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, integrante do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, tem como finalidade discutir a questão do ensino de literatura no Brasil, reiterando o valor da literatura, que assim como as demais formas de expressão artística proporciona o progresso do indivíduo, que ao perpassar pela linguagem é capaz de inventar e reinventar realidades, experimentar acontecimentos e expandir a percepção do mundo.

-
1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: julianaristowcanuto@gmail.com; Doutor.
 2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: fsteyer@uol.com.br

Por uma questão de delimitação metodológica optamos por discutir as séries exibidas na Netflix³, pois encontramos nelas uma literatura consumida e discutida pelos alunos, porém não no ambiente escolar.

Nossa proposta se baseia em afirmar o audiovisual como pertencente à categoria literária e as séries como um gênero integrante desta categoria, para refutar a ideia de que o aluno do ensino fundamental e médio não está interessado por essa arte.

Ao defendermos o conceito de literatura audiovisual sugerimos que essa ocupe um lugar de protagonismo, deve ser o objeto a ser estudado. É importante ressaltar que não estamos afirmando que toda obra ficcional filmada é literatura, assim como nem todo livro com conteúdo ficcional.

Buscamos recuperar o que é considerado literatura, o que já foi e, principalmente, o que não foi considerado no momento do seu surgimento, mas depois passou a ser incorporado nos estudos literários, para comprovar que tratamos de uma arte que agrega, de tempos em tempos, novos elementos, sem uma desvalorização do que a antecede; pelo contrário, traz nela sempre marcas visíveis de hereditariedade.

Entendemos que esses novos formatos estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, mas supomos que a escola busca estar alinhada com a crítica literária, e por parte dessa é perceptível uma certa resistência ao acolhimento das novas mídias. No entanto, não se faz ensino sem o interesse do indivíduo protagonista do processo: o aluno. É nesse sentido que consideramos a relevância de nossa pesquisa. Tentamos, por meio da análise de documentos oficiais, investigar de que forma a escola oferece a literatura e o que espera que ela acrescente na formação do adolescente, com o intuito de comprovar que ao trazer as obras audiovisuais para serem analisadas na escola não estamos ignorando as orientações oficiais para o encaminhamento do seu ensino.

Inicialmente a pesquisa visava relacionar as séries com o romance de folhetim, e acreditávamos ter elementos suficientes para abordar a questão da literatura audiovisual. Na medida que os estudos foram avançando sentiu-se a necessidade de vincular a pesquisa diretamente ao ensino de literatura.

Observando os movimentos das redes sociais e o comportamento dos jovens em idade escolar do nosso convívio, percebemos que o objeto de estudo da pesquisa chamava a atenção e sempre alguém tinha algo a contribuir, indicando alguma série, comentando sobre as que estavam vendo no momento e, intuitivamente, sem nenhuma metodologia, questionávamos: Você se interessa por literatura? E a resposta geralmente era: Não. A recorrência dessa situação tornou-se inquietante: a escola está mesmo tão distante do interesse do aluno?

3. No momento da pesquisa entre os anos de 2017 à 2019 a Netflix era a plataforma de streaming mais popular no mercado brasileiro.

E por quê, se ela pode ensinar as mesmas coisas, ou, até mais, incluindo uma literatura que o aluno já consome?

Dessa forma, entende-se que o currículo precisa ser modernizado. Mas mesmo que haja uma modernização, há uma carência de estudos que validem a literatura audiovisual. É preciso que a crítica literária se abra para esses novos gêneros e assuma que esses novos veículos advindos da tecnologia estão difundindo uma boa literatura. Dessa maneira, afirmamos a relevância do objeto da pesquisa que realizamos por considerarmos insatisfatória a forma como o ensino de literatura tem sido encaminhado nas instituições escolares.

Notamos aqui um avanço, mas que precisa ser ampliado. A presente pesquisa abre possibilidades para que, futuramente, o ensino de literatura considere um campo amplo que inclui, entre outras manifestações, o objeto deste trabalho.

Tal questão pretende construir pontes entre o presente e o passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir da noção de que as coisas coexistem, de que assumir essa literatura que faz parte da realidade dos alunos não significa recusar os clássicos. É o oposto disso, é mostrar que a literatura audiovisual (no caso do nosso objeto de estudo, as séries) tem em seu DNA o romance de folhetim, e dessa maneira despertar o interesse por aquilo que é mais próximo do que a princípio parece.

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de literatura é a própria legitimação desse conhecimento no entendimento dos alunos, a explicitação de sua razão de ser. Ao conseguirmos trazer para dentro dos estudos literários, na escola, aquilo que eles já discutem fora, os estudos ganham uma nova importância.

COMO A LITERATURA É ENSINADA NO BRASIL?

Atualmente a educação brasileira utiliza documentos básicos que norteiam os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica em todas as escolas do país. Entre os principais documentos encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases — LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, as ONCs e a BNCC reunindo os referenciais que direcionam o estado, município, escolas e professores para a consolidação da educação de qualidade.

O ensino proposto pela LDB, publicada em 1996, está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos a formação básica para a cidadania. Com intuítos didáticos, o currículo foi agrupado em três grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em 1999, o governo brasileiro lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCNEM. Essa escritura é a concreção da proposição da UNESCO,

a qual tem sido o eixo que respalda os PCNEM, e está baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Os PCNEM propõem uma organização na qual o ensino de Literatura está vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, criticando a divisão existente anteriormente: A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). Outra crítica que os PCNEM elaboram em relação ao ensino de literatura é que ele seja marcado por uma perspectiva historiográfica da disciplina, mas apesar dessa crítica, a importância da literatura é reduzida, perdendo seu lugar enquanto disciplina. Nota-se, por conseguinte, que o ensino de literatura se inclui à área de leitura e ao estudo dos gêneros discursivos. Essa concepção sobrevém os fundamentos presentes na Proposta Curricular da década de 70, nada obstante, assim, não mostra instruções mais diretas para o trabalho efetivo do professor.

A partir das contrariedades dos professores a respeito das concepções norteadoras dos PCNEM, o MEC divulgou um documento adicional, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio, chamado PCN+, seguido do subtítulo: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A divulgação desse documento ocorreu em 2002. O arbítrio do PCN+ é manter a divisão da educação no ensino médio em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, mas reforçando a ideia de que essas áreas precisam estar articuladas. No que diz respeito ao ensino de literatura é explicitado que:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Dessa forma, foi definida uma função para a literatura. Se, nos PCNEM, ela não possuía um sentido muito claro, nos PCN+ ela é apresentada como um instrumento para entender uma sociedade e seus costumes.

Os PCN+, que vieram com o claro intuito de ocupar as lacunas deixadas nos PCNEM, ainda deixam em suspenso algumas questões. Parecem sugerir que a literatura tem um papel importante na leitura de mundo do aluno, mas ao falar dos cartuns, por exemplo, não especificam se os validam como literatura e nem se esses devem ocupar a sala de aula:

A leitura supostamente corriqueira de um cartum pode revelar-se mais complexa do que aparenta, quando o leitor não souber identificar traços de economia do desenho, por exemplo. A própria compreensão dos estilos de época, no campo da cultura visual e da literatura, pode reduzir-se a simples decoreba, caso esses conceitos não sejam solidamente construídos (BRASIL, 2002, p. 48).

Ao mesmo tempo que sugere um ensino contextualizado, propondo a compreensão do estilo de época, acabam por reduzir o ensino de literatura às características das escolas literárias, retomando, então, um ensino com um viés historiográfico:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p. 65).

No entanto, o próprio documento se contradiz ao afirmar:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (BRASIL, 2002, p. 71).

Enquanto nos PCNEM vemos o ensino de história da literatura em segundo plano e, conseqüentemente, a literatura sendo utilizada como pretexto para ensinar leitura e comunicação, ao que tudo indica nos PCN+ a história da literatura volta a ter lugar, mas a leitura literária continua sendo utilizada como estratégia para o ensino de história, artes e tudo que a inclinação do professor assim desejar.

De fato, os PCN+, além de não solucionarem os impasses dos PCNEM, originaram mais conflitos e não aclararam nem ao menos a expectativa quanto ao ensino de literatura.

Notando que os documentos até então eram inconclusivos e desnordeadores, em 2006 são lançadas as Orientações Curriculares Nacionais — OCNs.

As OCNs trazem ao centro da discussão a literatura como traço distintivo. Dessa forma, o que justifica o ensino de literatura é a busca pela igualdade, ou seja, um saber que outrora era destinado à elite agora deveria ser acessível a todos.

Mesmo tendo uma motivação para a existência da disciplina de literatura, as orientações mantêm o ensino literário como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa, e o questionamento permanece: como ensinar literatura a partir das OCNs?

As OCNs são o primeiro documento a ponderar sobre o valor de alfabetizar e também letrar literariamente, e, para letrar o sujeito, sugere-se que “[...] podemos

pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Entende-se que a proposta das OCNs consiste em laborar com as sabedorias provenientes dos mais dispares grupos, propiciando a viabilidade de que a cultura marginal ocupe as salas de aulas. No entanto, o documento ainda assume uma visão de que a cultura produzida nas mais diferentes comunidades deve servir como ponte para que se chegue à literatura canônica, dando a essa um lugar de prestígio e destaque. Ao mesmo tempo em que o documento sugere a literatura como uma ferramenta para a luta de classes, considera que o canônico é mais valoroso do que a produção marginal, colocando o pobre que agora tem acesso ao estudo literário na posição de leitor hábil de obras de qualidade, mas jamais produtor. A grande novidade nas OCNs é que não há subterfúgios de outras áreas para ensinar literatura, pois ela por si só basta, como reflexo cultural de um povo, e por que não refluxo.

As OCNs mostram conjecturas teóricas sobre o arranjo do ensino e leitura do texto literário, contudo não manifestam a demarcação do conceito de fruição do texto. Assim, as OCNs não são capazes de intensificar o debate, visto que a concepção de fruição do texto literário é vasta. Desta forma, o documento estudado aborda indagações e possibilidades acerca do ensino de literatura a partir do leitor. O documento recupera várias teorias, e entre elas evidenciam-se as teorias da recepção e o conceito da polifonia bakhtiniana. O centro da argumentação recai sobre o leitor e não sobre a literatura. Nesse momento, as OCNs defendem que:

Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses best-sellers que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores, etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas legítimas... (BRASIL, 2006, p. 68).

Tal afirmação nos leva a ver que o professor é induzido a trabalhar a literatura a partir dos clássicos do códex; cita-se os best-sellers e os filmes, mas não fica claro se as orientações são para que esses textos sejam objetos de aulas, e mesmo se, trazidos como objetos, sempre hierarquicamente abaixo dos cânones.

Sabe-se que os PCNs foram nacionalmente divulgados, inclusive com propagandas televisivas. As OCNs, no entanto, não tiveram o mesmo prestígio. Talvez por esta ausência de divulgação seja que a maioria dos livros didáticos apresente apenas um viés historiográfico do ensino de literatura tal como

recomendado nos PCNs+. Mesmo assim, não se deve negar que elas apresentam uma proposta mais clara e mais bem fundamentada em relação aos PCNEM e PCNs+. A proposta de perceber obras audiovisuais como literatura e trazê-las ao lugar de destaque para análise em sala de aula parece não ser o indicado nas OCNs. No entanto, com um viés mais crítico acerca da literatura, as OCNs trazem uma proposta que possibilita essa flexibilidade ao trabalho do professor, que deve ser desenvolvido a partir de temáticas e reflexões teóricas mais profundas. Afinal, a metodologia adotada pelo professor deve sempre pressupor uma base teórica. No caso das OCNs, há variações dessa base, mas em todas elas estão presentes a noção de humanização da literatura e da socialização dos textos.

Observamos que apesar de terem o propósito de gerar circunstâncias que possibilitem a aproximação aos saberes indispensáveis à prática da cidadania dos jovens, os documentos apresentados até o momento não eram tão esmiuçados ou tampouco diretos. Com essa justificativa reúne-se uma comissão de especialistas para a produção da proposta da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aceita e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, e o documento para o Ensino Médio teve sua aprovação um ano mais tarde, no dia 4 de dezembro de 2018, e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Além de um detalhamento maior, a BNCC visava unificar as influências e referências de todas as instituições de ensino, com o intuito de diminuir as diferenças de propostas pedagógicas em distintas regiões do país. Assim como os documentos que a precedem, a BNCC não é um currículo, mas um documento norteador e uma referência única para que as escolas elaborem os seus currículos. O documento muda questões relevantes, e para o nosso objeto de estudo as notícias não são boas. Na BNCC os conteúdos dos componentes curriculares são, na verdade, ferramentas para o desenvolvimento das competências definidas para a área em que a disciplina está inserida, e dessa forma não deve ser considerado um fim em si mesmo.

A literatura praticamente desaparece, uma vez que ela não está relacionada nos quatro eixos propostos para o componente Língua Portuguesa, que está inserido na área de Linguagens e divide espaço com os componentes Artes, Educação Física e Inglês. Ao mesmo tempo em que o documento nega o ensino da literatura admite que:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos — direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 84. Grifo nosso).

Ora, se não é a escola a fornecer ferramentas para que a leitura literária aconteça, em que local ou momento o direito à literatura estaria garantido? A literatura volta a ser um meio para a discussão de outros assuntos, ficando em um lugar subalterno na área de linguagens.

O documento menciona que se deve buscar uma continuidade na formação do leitor literário, porém na sequência o texto que se apresenta não demonstra como isso deverá ocorrer. Desse modo, para a literatura, o documento que prometia ser mais objetivo e claro torna tudo ainda mais obscuro, deixando que cada instituição, se não cada professor, defina a importância da literatura dentro da área de Linguagens e da disciplina de língua portuguesa. Se no documento anterior, as OCN's, a literatura recuperava de forma tímida sua autonomia e especificidade, na BNCC ela é totalmente desprestigiada. As OCN's também lembravam que a literatura sempre foi uma marca de distinção social, e cremos que o lugar dado a ela em um documento oficial que serve para orientar o que deve ser prioridade sobretudo na escola pública revela muito sobre a função política da arte literária e principalmente da educação como um todo. Com as mudanças apresentadas pretende-se um eminente abismo entre o ensino formal dado à elite e à população menos abastada. É de conhecimento público que o governo investe menos do que o indicado em educação e faltam professores para disciplinas obrigatórias. Nesse sentido, é ingenuidade pensar que haverá de forma sistemática projetos extracurriculares voltados para a literatura. Enquanto isso, a rede privada, devido à grande competitividade de mercado e o grande negócio lucrativo que se tornou a educação, oferece cada vez mais aulas extras e projetos de contraturno. Acreditamos que se os projetos pedagógicos nas escolas públicas deixarem de lado a leitura literária, em breve o conhecimento dessa arte, que nunca deixou de ser uma marca de distinção social, será, em sua ausência, um elemento discriminatório.

CONCEITOS DE LITERATURA E SUAS MODIFICAÇÕES

A palavra literatura vem constantemente sendo resignificada, e a sua aplicação na sociedade também. Vários intelectuais, filósofos, escritores dissertaram sobre o tema, e nos propomos a recuperar algumas das conceituações.

A Arte Poética foi escrita por volta de 335 a. C, e desde o século XVI, quando o clássico se tornou a parte central dos estudos sobre literatura, é impossível ignorar as considerações de Aristóteles sobre o tema e a influência da Arte Poética no que se diz sobre o assunto até agora, mesmo que muitas escolas literárias do século XIX tenham se situado em oposição às teorias atribuídas ao filósofo grego. Seguindo o raciocínio de que a Arte Poética é então um texto de teoria literária, mesmo que ainda não com essa denominação e nem mesmo com essa intenção, uma vez que

Aristóteles não buscava prescrever uma boa arte e sim descrever o que encontrara nas obras por ele analisadas, observamos no capítulo XIV o seguinte: “o terror e a compaixão podem nascer do espetáculo cênico, mas podem igualmente derivar do arranjo dos fatos [...]” (ARISTÓTELES, 2003, p. 54 grifo nosso). Ao considerar espetáculo cênico como encenação e arranjo dos fatos como o texto escrito, tem-se a impressão de que para Aristóteles ambos faziam parte da arte final, e mesmo que o arranjo dos fatos fosse o que garantia maior qualidade estética o espetáculo cênico não deveria ser ignorado; sendo assim, a arte poética não trata do texto escrito, mas do produto final, da obra final.

Outro filósofo importante também se questionou sobre a finalidade da literatura, o que ela seria, a que, para quem e porque ela se propõe na sociedade humana. Jean-Paul Sartre publicou *Que é a literatura?* em 1947. Em um contexto completamente diferente do de Aristóteles, o interesse de Sartre era mais voltado para o aspecto social do que artístico da literatura. É no pós-guerra que Sartre reflete sobre de que forma a literatura deveria ater-se à realidade e como o texto literário poderia transformar essa realidade. Surge então a preocupação com o engajamento do escritor. Diferentemente de Aristóteles, Sartre deixa subentendido que seu ensaio é exclusivamente sobre literatura escrita, justamente porque a pergunta que permeia seu ensaio é: que é escrever?

O semiologista francês Roland Barthes contribuiu muito com a teoria literária, e suas convicções permanecem sendo discutidas. Suas proposições são relevantes, entre outros aspectos, para refletir acerca do papel do leitor para a compreensão dos sentidos do texto; outra contribuição importante para os estudos literários é o seu texto *O efeito de real*, no qual ele discorre sobre a utilização de elementos textuais descritivos por autores como Flaubert, sendo considerado um ensaio de seu momento pós-estruturalista.

Para Barthes, o universo linguístico é permeado das relações de poder, relações das quais as pessoas tentam exaustivamente desvincular-se — é inata ao ser humano a busca pela liberdade. No entanto, dentro do universo linguístico essa busca é vã, e desse modo a literatura seria uma maneira encontrada dentro da própria língua para fugir da linguagem; seria, desse modo, a literatura uma espécie de trapaça:

[...] só resta [a nós], por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1992, p. 16).

Assim, para Barthes, a literatura não estaria submetida ao poder.

Se o presente trabalho visa pensar na literatura ensinada no Brasil é preciso mirar as considerações do brasileiro Antonio Candido sobre o que seria literatura.

Autor de livros fundamentais usados por estudantes e professores do campo da literatura, expandiu seus pensamentos em ensaios e estudos sobre o tema. Em um deles, “O direito à literatura”, afirmou que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113. grifo nosso).

Candido muito falou sobre literatura, mas não a definiu como sendo exclusivamente o material escrito. Ao referir-se à ação dramática como uma das possibilidades de manifestação dos valores de uma sociedade, podemos supor que para ele havia diferenças entre essas manifestações: ficção, poesia e ação dramática; mas se não excluimos a poesia do que hoje consideramos literatura, por que então o fazer com a ação dramática?

A história da literatura procura entender todas as modificações que a produção literária passou ao longo da evolução da sociedade. Ao estudá-la nos deparamos com a impossibilidade de firmarmos um conceito fechado de literatura. No entanto, nos alinhamos com as teorias que preconizam os métodos de análise e compreensão dos textos literários em si. Deste modo, entendemos que a literatura busca influência nela mesma para sempre ter a possibilidade de abrir novos caminhos e novas ideias.

Ao propor o ajuntamento do audiovisual no arcabouço da literatura não há uma fuga completa ou uma saída em direção oposta ao que já foi dito. Há um desejo de discutir sobre como acontece essa intersecção, de que modo os enquadramentos (o primeiro aspecto da participação da câmera no processo de transformar o registro da realidade em matéria artística), entre outros elementos, agem para contribuir de modo mais amplo com a narrativa. Trata-se de observar as escolhas sobre o que filmar e o modo como é organizado o conteúdo do enquadramento, pois cada plano é pensado não apenas para a composição da imagem, mas também para a composição da narrativa almejada.

LITERATURA AUDIOVISUAL

O presente estudo não é uma defesa nem um menosprezo do projeto cultural que aparentamos estar determinados a denominar de artes audiovisuais. Aqui não se depararão com alterações revolucionárias e drásticas nas categorizações dessa arte, e em oposição não há também lamentos terríveis sobre a derrocada da literatura diante da ascensão de novas formas de narrar. Em lugar de engrandecer ou achincalhar, o que procuramos fazer foi estudar um fenômeno

cultural atual que existe e tem provocado muitos debates públicos e, por isso, merece uma atenção crítica.

Baseando-nos na percepção de que qualquer conjectura deve suscitar daquilo que se propõe a estudar, em nossa pesquisa o enfoque foi centralizado naqueles aspectos de significativa justaposição entre a teoria e a prática estética, tópicos que poderiam nos guiar no sentido da articulação daquilo que aspiramos chamar de uma “literatura audiovisual”, ainda que essa seja uma estrutura conceitual flexível. Os tópicos de justaposição que presumimos serem mais axiomáticos referem-se às incompatibilidades estabelecidas quando a autonomia estética da arte cinematográfica e a relevância do que se diz textualmente enfrentam uma força contrária de uma fundamentação nos dois campos do conhecimento: literatura e cinema. O modelo que tentamos utilizar assemelha-se ao *ready-made*, em que objetos prontos e banais foram esvaziados de sua função prática, tendo como efeito sua remoção dos contextos habituais.

É sob essa perspectiva que retiramos as séries do contexto de consumo que a priori não exige reflexão e as trazemos para as nossas análises. Os *ready-mades* transgrediram o cartesianismo, numa prática que desconstruía a obra de arte, deslocando aspectos da vivência ordinária sem valor artístico para o horizonte das artes, afrontando assim aquela arte retiniana, ou seja, a arte que atinamos fundamentalmente pela retina, uma vez que requisitava a cooperação ativa do público. Procuramos fazer o mesmo, dessacralizando a literatura e sobretudo a ideia de que a literatura se encontra apenas nos livros, exigindo do leitor audiovisual uma interação diferenciada com a produção.

Os *ready-mades* foram pensados e colocados em prática no início dos anos 1900 por Marcel Duchamp, e o mais famoso do artista foi A Fonte, de 1917, um urinol apresentado como uma obra de arte assinada por “R. Mutt” e rejeitado pelo júri; a obra só foi aceita quando os avaliadores tomaram conhecimento do verdadeiro criador da escultura. Nesse sentido, questionamos: se um célebre literato produzisse uma série para alguma plataforma de streaming, seria esse produto mais facilmente aceito como literatura pelos críticos ou teóricos literários? Duchamp sobrelevava, muito antes de estar em voga, o discurso da acessibilidade, e dissertava que, para indivíduos com necessidades especiais, seria inescusável romper com a arte retiniana — assim sendo, pessoas cegas ou com outras dificuldades não conseguiriam alcançar seus conteúdos.

O conceito era que a arte teria que ser, acima de tudo, uma ideia, e não uma forma. Do mesmo modo que a arte de Duchamp se propunha mais acessível, acreditamos que a literatura audiovisual também consegue romper alguns desses obstáculos que se referem à acessibilidade, além de ser mais propensa a experimentar diversas formas. A partir do instante em que Duchamp retirou aquela simples peça do cotidiano e introduziu-a em uma exposição, esta deixou

de ser aquele objeto de antes, passando a ter outra significação. A modificação perceptível do objeto harmoniza-se com a alteração de seu sentido. O mesmo se pretende com a literatura audiovisual: quando retiramos uma série da plataforma de streaming e a carregamos para o campo da literatura, naquele momento específico ela deixa de ser um produto comercial e passa a ser uma obra de arte literária, digna de uma análise especializada e cuidadosa.

O propósito de Duchamp foi germinar uma provocação entre as pessoas, especulando o que grande parte da sociedade julgava ser uma arte. Sabemos que ao falar em literatura audiovisual estamos provocando uma reflexão sobre um tema que jamais teve uma resposta conclusiva: o que é literatura? Não queremos correr o risco de definir literatura, até porque acreditamos ser um desafio intransponível, mas consideramos necessário, diante das inúmeras possibilidades, explicitar que partimos da noção de que a literatura é o lugar da ficção, da exteriorização do imaginário e do imaginado que encontra por vezes, na maioria das vezes, uma ponte com o real e com o vivido, podendo em alguns casos ser utilizada para contestar e denunciar injustiças, arbitrariedades e desigualdades intrínsecas à realidade que vive ou observa seu produtor. Posto isto, a reputamos uma das concretudes da cultura, uma técnica artística do quimérico.

Por analogia, o que caracterizaria a literatura audiovisual seria: 1. Seu aspecto ficcional — “toda literatura é essencialmente fantástica, que a ideia de literatura realista é falsa, já que o leitor sabe que aquilo que lhe estão contando é uma ficção.” (BORGES, 2009, p. 225); 2. A hipótese de reconhecimento e representação das problemáticas culturais, sociais e econômicas de seu tempo, uma vez que consideramos que a literatura é a materialização de processos simbólicos, convicções e valores, de questionamentos e indagações, constituídas pela observação da realidade; 3.

Uma construção ideológica que se manifesta por meio dos signos que a compõe. Desse modo a literatura audiovisual se expressa por meio de linguagem estética própria que se organiza planando entre o que está sendo narrado textualmente e as estratégias cinematográficas que são utilizadas para a construção da narrativa. A relação entre linguagem, literatura e discurso reaparece então como o espaço geral onde essas questões são dispostas; 4. Obra de arte e, portanto, objeto estético que se constitui primordialmente para ser sentido e experienciado.

Reiteramos que a literatura audiovisual não é o processo de transposição ou uma forma de recontar a tão rica literatura já produzida para outro público. Consideramos o produto final audiovisual como nosso objeto e mesmo as traduções ou adaptações são, para nós, obras independentes permeadas de intertextualidade. Pressupomos que a diversidade de meios e a hibridação de linguagens exigem um leitor que não se prenda à letra e esteja aberto à diversidade de suportes pelos quais a literatura circula. Nosso gesto supõe uma

desfiliação da arte literária a uma elite, e o audiovisual consumido pelo grande público de diferentes classes sociais pode ser também literatura; temos aqui uma concepção extensiva da literatura. Em nossas análises das séries, o interesse se volta para as narrativas. No entanto, a consciência de que estratégias e elementos cinematográficos influenciam sua construção exigiu uma busca pela compreensão, ainda que distanciada, dessas técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de desenvolvimento do trabalho, nosso interesse se deslocou para a questão mais geral do ensino de literatura nas escolas brasileiras, e o estudo buscou também analisar e compreender como o ensino de literatura na escola é constituído. Em vista da delimitação que a pesquisa acadêmica exige, parecia ser mais prudente uma investigação por intermédio dos documentos oficiais e de bibliografia já existente. Percebemos durante a pesquisa que a escola está aprisionada entre a imposição da necessidade de essencializar a literatura e sua locução num repertório transcrito excludente, que mesmo gigantesco está ocluso aos clássicos, considerando tudo que está à margem da paraliteratura; e a antagônica indispensabilidade de propiciar pertinência à literatura, posicionando-a em situações discursivas mais amplas. A literatura escrita, em especial a canônica, atende bem à primeira imposição. N

o entanto, por vezes há entre ela e o aluno um distanciamento que não consegue demonstrar ao estudante a segunda. Já a literatura audiovisual não encontra lugar na escola, a não ser como paraliteratura. A ideia para enfrentamento dessa crise não é tomar um dos partidos, mas conseguir realizar aulas em que ambas sobrevivam à contradição de ceder a essas duas necessidades. Se o lugar da literatura pareceu, por anos, mais ou menos estabelecido, a entrada do audiovisual vem engatinhando e passa a aparecer dentro da legislação. A lei 13.006/2014, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, traz a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, mas assim como as diretrizes para o próprio ensino da literatura não há um encaminhamento que diga como, quando, quem, nem como deve ocorrer o cumprimento da veiculação desses filmes. Via de regra, esse trabalho trouxe contentamento e dilemas. Fomos no decorrer do processo seduzidos por seu instigante desafio, mas igualmente perturbados por sua frustrante exiguidade de resposta.

Assim, recusamo-nos em resolver as contradições que aparecem ao tentar delimitar o produto audiovisual final como sendo ou uma coisa ou outra (literatura ou cinema). Esse desafio realça o sistema de criação de conteúdo na elaboração e na recepção da arte, por exemplo a maneira como nossos diversos sistemas de signos proporcionam sentido a nossa experiência, principalmente em termos

discursivos de maior amplitude. Por isso tentamos oferecer respostas que não ultrapassam o provisório e o que é contextualmente determinado (e limitado).

A literatura audiovisual cria sua própria problemática, seu próprio conjunto de problemas ou questões e as possíveis abordagens para eles. Assim, deliberadamente contraditória, a análise da literatura audiovisual baseia-se principalmente na teoria literária, ao mesmo tempo em que abusa das convenções da arte cinematográfica, sabendo ainda que é um produto de cultura de massa e, portanto, não pode escapar ao envolvimento com as tendências econômicas e ideológicas do nosso tempo. Não há saída. Tudo o que desejamos com a ideia de literatura audiovisual é questionar a partir de dentro. Ela só pode problematizar a linguagem literária, que em nossa cultura recai na noção de seus referentes textuais, que, em diversos momentos, parecem naturais ou pareceram, de maneira não problemática, fazendo parte do senso comum; assim é para ela, a linguagem literária, que se volta o questionamento.

Apesar da retórica apocalíptica que muitas vezes anuncia o fim da leitura literária e, portanto, dos leitores, a literatura audiovisual, mas principalmente a análise literária na escola, assinalam uma mudança utópica, porém não radical. Não há uma intenção de ruptura com o presente. O que fizemos foi uma tentativa de verificar o que ocorre quando a cultura é desafiada a partir de seu próprio interior: desafiada, questionada ou contestada. Mas não implodida, ou seja, não estamos postulando o fim do livro e muito menos que agora o audiovisual deixa de ser objeto de estudos cinematográficos — não estamos reivindicando sua posse. Estamos dizendo que podemos em diversos casos admitir que se trata de literatura e trazê-lo para nossas análises sem a necessidade de compará-lo com outros textos, se assim desejarmos.

Nosso trabalho tocou em diversos temas que isolados mereceriam uma pesquisa aprofundada. No que diz respeito ao ensino de literatura poderíamos nos aprofundar na análise dos documentos oficiais, na prática docente ou nos exames oficiais por exemplo; no que diz respeito à arte literária e ao cinema, poderíamos enveredar para a historiografia; nas análises das obras os mais diversos elementos que ficaram de fora poderiam ter sido contemplados. Todavia, a dinâmica da pesquisa de mestrado e seu tempo de conclusão pré-estabelecido exigem que façamos escolhas, e a nossa foi proporcionar uma visão panorâmica das dificuldades em levar a literatura para dentro da escola ao mesmo tempo em que apontamos uma possibilidade.

Demos início à nossa dissertação com a citação de Barthes: “Se, por e não sei que excesso de socialismo e/ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 1992, p. 90). Ora, Barthes ficaria frustrado ao saber que a disciplina de literatura fora expulsa

das escolas brasileiras. Recuperamos o que disseram os documentos oficiais desde 1996 e percebemos que eles nunca foram claros quanto ao encaminhamento da literatura na escola.

Embora sempre reconhecida como importante para a formação intelectual e humana, na prática ela sempre foi desprestigiada. As ONC's são o documento que mais se aproxima da nossa visão de literatura e trazem um ponto de relevância e que converge com nossa linha política filosófica — aqui o conhecimento da arte literária é tratado como um distintivo social e compreende-se que levá-lo de forma adequada ao maior número de estudantes tem a potencialidade de colaborar para a diminuição do abismo entre as diferentes classes sociais. Começamos o trabalho de maneira otimista, acreditando que o que propúnhamos estava em consonância com a orientação oficial vigente, e mesmo assim percebíamos que era necessário defender a ideia de uma disciplina de literatura no curriculum, dentro da área de Linguagens, mas separada da língua portuguesa.

Entre outros argumentos que não explicitaremos aqui, apresentamos dois com a finalidade de gerar reflexão: 1) o tempo destinado à literatura dentro das aulas de língua portuguesa — impossibilidade de leitura integral das obras, utilização de textos literários como pretexto para ensinar gramática ou comunicação, falta de análise literária; 2) obstáculo na escolha das obras — uma vez que falamos em língua portuguesa a escolha das obras deveriam tratar apenas de literatura brasileira? Ou quando muito literaturas de língua portuguesa? Seria possível trazer para essas aulas clássicos da literatura mundial? Tínhamos até dezembro de 2018 a intenção de partir das discussões supracitadas, defendendo que haja uma disciplina de literatura e dentro dela sejam contempladas as novas literaturas, como a audiovisual. Mas no dia 20 de dezembro de 2018 aconteceu a homologação da BNCC para o ensino fundamental e médio, e nela notamos um retrocesso, reflexo do atual momento político em que, por diversas vezes, somos assombrados com a desvalorização da ciência como um todo, mas principalmente das matérias ligadas às ciências humanas.

A literatura, como uma dessas disciplinas fundamentais, precisa cada vez mais justificar a validade de sua presença no ambiente escolar, e o projeto que se instalou no Brasil está muito distante de querer uma população alinhada com as possibilidades de visão de mundo que o ensino de literatura é capaz de fornecer, vide as falas dos atuais líderes que dia após dia confirmam querer jovens afastados de política, consciência social, enfim, pensamento crítico. Se antes pensávamos em concluir nosso trabalho a partir da premissa de que atualmente o ensino de literatura dá-se em função da aprovação nos vestibulares, ficando amarrado à decoreba de determinadas características relacionadas as escolas literárias, e proporíamos um ensino voltado para análise, para que se cumprisse a expectativa de aprendizado inscrita nos documentos oficiais, hoje fazemos de

nosso trabalho um ato de resistência pela sobrevivência da literatura dentro da escola, como amplificadora do livre pensamento e expressão, como arte capaz de diminuir a desigualdade e fazer verter o que há de mais humano no sujeito que entra em contato com ela.

Otimistas que somos e acreditando no poder da educação, pensamos que os documentos oficiais que servem como base não são conclusivos e abrem espaço para que as escolas individualmente façam seus projetos político-pedagógicos valorizando a literatura. Como já apontado, cremos que o ideal seria uma disciplina distinta, exclusiva para a literatura, porém sabemos que não ocorrerá na grande maioria das escolas públicas. Mesmo nessa perspectiva, julgamos que nossa pesquisa acende uma luz sob a necessidade de aproximar a literatura já consumida pelos alunos daquela exigida na escola. Aqui surge a literatura audiovisual como possibilidade. Acreditamos ter elementos suficientes para defender a ideia de uma literatura audiovisual, e enquadrar as séries como uma narrativa seriada e sequenciada pertencente a esse gênero.

Portanto poderiam elas ser utilizadas como objeto de estudo nas escolas. A análise das obras é um dos focos de nossa sugestão. Por meio da análise de algumas obras são fornecidos instrumentos suficientes para que as leituras de outras obras, fora do ambiente escolar, sejam feitas pelos alunos de forma mais crítica e consciente. Fizemos em nossa dissertação três análises de séries exibidas na Netflix que exemplificam a nossa proposta. Embasamo-nos em estudos tanto da literatura quanto do cinema para um diálogo que ajuda na compreensão das narrativas ficcionais audiovisuais. Acreditamos, com esse gesto de leitura, que a literatura audiovisual é um conceito aplicável e, como se propõe em toda ciência, passível de experimentação, aprimoramento e revisão. E também replicável. Reiteramos a necessidade de fazer prevalecer um olhar criativo, curioso e questionador sobre o objeto literário, que reconheça o canônico, mas que se abra às manifestações atuais, admitindo que a literatura não é apenas transformadora, mas sofre também transformações, influenciadas pela tecnologia do tempo em que é produzida.

Nossa preocupação desde a gênese do nosso trabalho foi com sua relevância e aplicabilidade no ambiente escolar. Muitas vezes as mudanças catastróficas que aconteceram em nosso país motivaram reescrita de parte do trabalho, que já considerávamos bem encaminhado. Relendo-o para a confecção deste artigo, em meio à uma pandemia muito mal gerida pelo poder público, percebemos que nós começamos defendendo o audiovisual como literatura, na sequência a literatura, em 2018 as ciências humanas e no início de 2019 a ciência como um todo...

Agora nos colocamos aqui para defender a escola, os professores, as vidas. Rejeitamos o abismo expandido entre os estudantes de escolas públicas e privadas, os primeiros muitas vezes sem acesso à alimentação em seus lares e os outros

munidos de toda a tecnologia que o dinheiro pode comprar para permanecerem à frente. O curioso dessa situação é que apresentávamos as plataformas de streaming como uma ferramenta acessível, e a pandemia nos abriu os olhos para os rincões onde a energia é luxo. Todo e qualquer movimento rumo à erradicação da desigualdade é necessário. Não se faz cidadania sem literatura, não se ensina literatura sem escola, não tem escola sem gente viva, saudável e alimentada.

Em mais um ato de fé, acreditamos que isso tudo vai passar, a vacina chegará a todos, o governo mudará, e quando a escola voltar e aqueles que puderam se isolar com algum conforto lembrarem o quanto de literatura audiovisual foi consumida nesse período, nosso trabalho ganhará ainda mais sentido.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2003
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BORGES, J. L. **Sobre os sonhos e outros diálogos**. Tradução de John Lionel O'Kuingtons Rodríguez. Prólogo de Osvaldo Ferrari. São Paulo: Hedra, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio — Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. Brasília: Editora Brasiliense, 1989.
- SARTRE, Jean Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Editora Ática, 1989.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino**, defendida em 27 de agosto de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer – Orientador
Doutor em Letras

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Carlos Gerbase

Doutor em Comunicação Social

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Andréa Correa Paraíso Müller

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CANUTO, Juliana Ristow. **Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino.** Ponta Grossa, 2019, 113 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3018>.

Referência deste artigo:

CANUTO, J. R.; STEYER, F. A. Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 297-314.



LITERATURA, ESTUPRO E PORVIR: BREVE LEITURA DE *DESESTERRO* (2015) E *MAR AZUL* (2012)

Karine Mathias Döll¹
Keli Cristina Pacheco²

Resumo: O objetivo geral deste artigo é suscitar uma reflexão a respeito do modo como o crime de estupro figura na literatura brasileira, com especial atenção aos romances *Mar azul* (2012) e *Desesterro* (2015), das autoras Paloma Vidal e Sheyla Smanioto respectivamente, os quais se inserem enquanto objetos particulares de minha análise. Tendo em vista a escassez de trabalhos que se debrucem sobre esta problemática no contexto da crítica literária brasileira, a dissertação defendida - e aqui, agora, resumida - pretendeu reunir textos cujo aporte teórico permeasse tanto os estudos literários, quanto os estudos jurídicos e historiográficos, bem como os estudos feministas, a fim de que se ampliasse o escopo das discussões, substanciando-as em direção a novas e possíveis abordagens do texto literário no contexto social brasileiro, de modo que tal desafio perturbe nossas leituras, interpretações e significações das narrativas de estupro no campo da literatura.

Palavras-chave: Narrativas de estupro; Literatura Brasileira; Literatura Contemporânea.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

DÖLL, Karine Mathias. **Gatilho – Literatura:** as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto. Ponta Grossa, 2019, 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: < <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2794>>.

E eu era igual àqueles homens? Era. Com não terem mulher nenhuma lá, eles sacolejavam bestidades. - “Saindo por aí,” - dizia um - “qualquer uma que seja, não me escape!” Ao que contavam casos de mocinhas ensinadas por eles, aproveitavelmente, de seguida, em horas safadas. - “Mulher é gente tão infeliz...” - me disse Diadorim, uma vez, depois que tinha ouvido as estórias. Aqueles homens, quando estavam precisando, eles tinham aca, almiscravam. Achavam, manejavam.

Guimarães Rosa

-
1. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atualmente doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: karinemdoll@gmail.com
 2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: kelipacheco@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O conjunto de reflexões propostas no trabalho de dissertação a que este artigo remete³ opera no espaço entre duas narrativas de estupro específicas: a do romance *Mar azul* (2012), escrito por Paloma Vidal, e a do romance *Desesterro* (2015), escrito por Sheyla Smanioto. Trata-se, portanto, de uma análise comparatista de duas obras contemporâneas entre si e contemporâneas entre nós, leitoras e leitores do século XXI. Isso é importante porque, uma vez do merecido reconhecimento e visibilidade dados às autoras mulheres no cenário atual, bem como da necessária atenção reivindicada hoje por questões há muito delegadas a segundo plano em relação a nossas condutas e práticas (sociais e mesmo intelectuais), vê-se aberto este espaço que outrora não encontraria senão interesses fortuitos. A problemática do estupro no campo da literatura não seria uma problemática não fosse a convergência desses dois fatores que, em última instância, recaem num só: a relevância do papel social da mulher. Ou melhor, a relevância da mulher ter para si um papel social, mais do que para os outros. Assim, o crime de estupro desponta como o grande catalisador para pautar as urgências que ainda assombram vivências femininas. Contestá-lo por meio, também, do papel social da literatura, principalmente num contexto como o brasileiro em que muitas das descrições literárias ajudaram (e ajudam) a construir um imaginário nosso específico⁴, não deixa de ser contestar o papel social de cada um na aprovação, rejeição e supressão de um crime tão penoso, embora tão comum, dentro e fora dos livros.

Insisto na incumbência de tratar a violência sexual de igual modo tanto dentro como fora dos romances tendo em vista dois direcionamentos: o primeiro diz respeito à violência real que se torna ficcionalizada à medida que ao crime em si estão sobrepostos discursos outros os quais aludem a uma realidade puramente sexual e prazerosa - sobre os quais tratarei na primeira seção deste artigo, intitulada “Um limite às discussões”; o segundo, tem por mote a ficção que, de igual modo, trata o crime de estupro a partir de uma realidade puramente sexual e prazerosa, olvidando quaisquer sofrimentos passíveis de serem sentidos pela mulher estuprada, invisibilizando-se, assim, a ocorrência de um crime - discussão esta que é melhor apresentada na segunda seção, intitulada “Um limite à literatura”. Dito de outro modo, “o crime de estupro, em não sendo ficção, torna-

3. Ver: DÖLL, *Gatilho - literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto*, 2019. Aproveito para agradecer à prof^a. Dr^a. Keli Cristina Pacheco, minha orientadora à época, e aos professores que compuseram a banca de defesa: prof. Dr. Evanir Pavloski (UEPG) e prof^a. Dr^a. Rita Terezinha Schmidt (UFRGS).

4. Ver, e.g.: SOMMER, Doris. Amor e pátria na América Latina: uma especulação alegórica sobre sexualidade e patriotismo. In: HOLLANDA, Heloisa B (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.; SCHMIDT, Rita Terezinha. *Escrevendo gênero, reescrevendo a nação: da teoria, da resistência, da brasilidade*. In: _____. **Descentramentos/convergências: ensaios de crítica feminista**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

se ficcionalizado, ao passo que a narrativa de estupro, em não sendo real, acaba por tornar-se realidade” (DÖLL, 2019, p. 48).

Diante de tal quadro, como que para desvendá-lo, proponho interpelar as narrativas de Vidal (2012) e Smanioto (2015) a partir de quatro questões que dão o norte para as análises que seguem. São elas: 1. de que maneira a narrativa de estupro contida na obra impõe-se em meio ao enredo para fins de análise?; 2. de que forma o espaço em que acontece o estupro fomenta o acontecimento?; 3. quem é a personagem responsável pelo estupro?; e 4. quais foram as escolhas narrativas empreendidas pelas autoras as quais possibilitaram um olhar atento ao crime antes de um olhar voyeurístico sobre o que se desencadearia ao longo da narrativa?

Como resultados, é possível salientar a pertinência de discursos femininos emergentes no âmbito da literatura brasileira, os quais desafiam nossas leituras do crime de estupro cometido por homens contra mulheres, sem contar a exigência que se faz premente de encarar tais narrativas sob um outro ponto de vista, o qual faça recair sobre elas mais uma vez as vozes narrativas que as compõem, os espaços em que se dão e as alusões a que estão submetidas, sem desvios de juízo ou valores exclusivamente patriarcais.

UM LIMITE ÀS DISCUSSÕES

O capítulo que apresento nesta seção do artigo propôs compreender as narrativas de estupro através de dois prismas, o da narrativa de estupro enquanto verdade histórica e o das narrativas de estupro enquanto verdades literárias. Para tanto, importa ter em mente, neste primeiro momento, os termos narrativa e verdade, os quais dão sustentação a todo o trabalho de análise.

À narrativa, embora tenhamos consciência da generalidade com que tal acepção é usada na contemporaneidade, temos por princípio unir ainda noções de linguagem e discurso. Ora, é possível questionar se a narrativa e o discurso não teriam significados distintos, ou quem sabe até mesmo opostos: «a narrativa partiria de um objetivismo oposto ao subjetivismo do discurso» (DÖLL, 2019, p. 20). Contudo, se percebemos as contaminações que perpassam os discursos, não podemos supor que narrativas não sejam de igual modo impregnadas por noções arbitrárias as quais contaminariam a neutralidade narrativa com as mais diferentes verdades. Genette afirmou que “há quase sempre uma certa proporção de narrativa no discurso, uma certa dose de discurso na narrativa” (GENETTE, 1976, p. 270) o que nos leva ao *discurso narrativo* como um modo de aproximação do texto literário. Partindo desse discurso narrativo, podemos pensar, juntamente com Todorov que “existe um narrador que relata a história; há diante dele um leitor que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam

mas a maneira pela qual o narrador faz conhecê-los” (TODOROV, 1976, p. 211). Assim, se sugiro realizar uma análise “literal” das narrativas de estupro, antes de “literária”, é “porque desde logo as encontramos aprisionadas num discurso, e não numa história” (DÖLL, 2019, p. 21)⁵. Importante salientar ainda que

Embora encontremos motivos nos textos literários para acreditar que as narrativas de estupro auxiliam histórias, é precisamente nesta posição de auxílio que reside o problema, em virtude do direcionamento dado a esse auxílio cuja unanimidade em diferentes obras prevê, não uma história, a qual parece ser sempre a mesma, mas um discurso. (DÖLL, 2019, p. 21).

Aqui, podemos agora atribuir algum significado ao emprego da palavra *verdade* para dar conta de seus usos históricos e literários, a partir do momento em que entendemos os termos discurso e verdade como sustentados pela imprescindibilidade do poder. Partindo dos estudos foucaultianos, é possível assumir que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2003, p. 12), isto é, seria descabido pensar em verdades absolutas, holísticas, totalizantes. Mais correto, como proposto pelo próprio autor francês, seria conceber “vontades de verdade”, repletas, portanto, de desejos e poderes que as subjazem, mas discerníveis, mesmo que ainda se constituam enquanto verdades. Porém, uma vontade de verdade impregna um regime de verdade, sendo este assim caracterizado por Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2003, p. 12).

A pergunta que me fiz, partindo das concepções de Foucault em direção à problemática da dissertação, foi: “se cada sociedade possui o seu próprio regime de verdade, qual é, pois, o regime de verdade concernente ao estupro na sociedade brasileira contemporânea?” (DÖLL, 2019, p. 23-24). Para respondê-la, supri minha argumentação de posicionamentos jurídicos e filosóficos com o intuito de esclarecer este regime de verdade que invalida o sofrimento das mulheres e impõe sobre elas uma natureza reprodutiva, sexualizada, a qual opera na contramão de escolhas livres.

Dentro do âmbito jurídico, esclareço, por exemplo, que até o ano de 2005, esteve em vigor no Código Penal brasileiro uma previsão a qual isentava o marido

5. Sugestão esta melhor explicitada na Introdução do trabalho final, de modo que por “análise literal” entenda-se uma espécie de grau zero relativo a um discurso específico, o discurso por trás do estupro: “faz-se necessário, assim, colocar em suspensão o próprio regime metafórico da literatura para nos voltarmos aos seus regimes discursivos, tendo em vista que não podemos supor que a literatura esteja imune a eles somente por tratar-se de criação ficcionalizada.” (DÖLL, 2019, p. 16).

de responder por crime de estupro praticado contra a sua esposa uma vez que, dentro das obrigações dos cônjuges, a relação sexual seria um dever. Destaco que

Uma tal linha interpretativa só passou a figurar sob uma nova ótica a partir da concepção da Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, em que se viu pela primeira vez formulada e sistematizada a igualdade entre homens e mulheres em matéria de direitos e obrigações. Assim, perante a Lei n. 11.106, de 28 de março de 2005, os incisos que extinguíam a punibilidade do marido foram revogados e, tanto no casamento quanto nos casos de união estável, o marido que forçar a esposa a manter relações sexuais contra a sua vontade, deverá responder nos termos da lei pelo crime de estupro. (DÖLL, 2019, p. 24)

No que diz respeito ao âmbito filosófico (em concorrência ainda com o jurídico), foram necessárias algumas considerações sobre a *dignidade da pessoa humana*, tendo em vista as alterações de nomenclatura pelas quais passou a Lei n. 12.015 após a reforma penal. O que antes era previsto como “Crimes contra os costumes”, fora substituído pelos “Crimes contra a dignidade sexual”. Há, aqui, uma “preocupação com o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana” (DÖLL, 2019, p. 30), um dos princípios fundamentais da Constituição brasileira. Contudo, o problema que se coloca a partir desta mudança pode ser compreendido num único questionamento: quem é a pessoa humana, afinal? Com o auxílio dos apontamentos da pesquisadora australiana Val Plumwood (1993), é possível afirmar que “foi precisamente pela negação da figura feminina que se forjou uma definição de humano” (DÖLL, 2019, p. 30). Plumwood afirma que

[...] as características tradicionalmente associadas com um masculinismo dominante são também usadas para definir o que é especificamente humano: por exemplo, a racionalidade (e determinadas características e habilidades); transcendência, intervenção, dominação e controle da natureza, em oposição à imersão passiva nela; mão de obra produtiva, sociabilidade e cultura. (PLUMWOOD, 1993, p. 25)

No entender da autora, o ocidente fez com que alguns dualismos parecessem naturais (tais como cultura/natureza, mente/corpo, razão/matéria, macho/fêmea), sendo que “os dualismos não são apenas sistemas de ideias com flutuação livre; eles estão extremamente associados à dominação e à acumulação, e são as suas maiores expressões e justificativas culturais” (PLUMWOOD, 1993, p. 42). A fim de melhor entendermos como tais dualismos definem, balizam e subjagam as mulheres a determinadas esferas sociais, centralizo meu argumento na questão do corpo feminino em oposição à mente masculina. Outra pesquisadora australiana, Elizabeth Grosz, contribuindo à reflexão proposta por Plumwood (1993), assim identifica esta dicotomia corpo/mente: “Apoiando-se no essencialismo, no naturalismo e no biologismo, o pensamento misógino confina as mulheres às exigências biológicas da reprodução [...]” (GROSZ, 2000, p. 68) e, assim, “a codificação da feminilidade como corporalidade, de fato, deixa os homens

livres para habitar o que eles (falsamente) acreditam ser uma ordem puramente conceitual” (GROSZ, 2000, p. 68), sendo que esta ordem “puramente conceitual” possui substratos bastante específicos, reproduzidos por meio de vontades de verdade, bem como transferidos por seus próprios regimes discursivos.

Um dos modos de manter o regime de verdade concernente ao estupro operante e ativo é por meio dos mitos que o circundam, quais sejam: “é impossível estuprar uma mulher que resiste”, “os homens correm o risco de serem falsamente acusados de estupro”, “algumas categorias de sexo forçado não são realmente estupro”, “o não pode significar um sim”, “se uma mulher ‘se colocou nessa situação’, ela mereceu” (BOURKE, 2007), ou ainda, “todas as mulheres querem ser estupradas”, nenhuma mulher é estuprada contra a sua vontade”, “ela estava pedindo”, “se você for estuprada, é melhor que relaxe e aproveite” (BROWMILLER, 1975)⁶. Trago os mitos sobre o estupro à tona justamente para tentar identificá-los nas narrativas ficcionais. Por ora, pensemos no mito como proposto por Barthes:

[...] o mito faz uma economia: abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundidade, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, e cria uma afortunada clareza: as coisas, sozinhas, parecem significar por elas próprias. (BARTHES, 2009, p. 235).

Dito isso, e encaminhando-nos já para as linhas finais desta seção, destaco os apontamentos presentes na dissertação que reúnem aspectos citados acima com aspectos da crítica literária, os quais demonstram ser possível, para analisar as narrativas de estupro, pensá-las enquanto congruentes com uma determinada “retórica do estupro”⁷. Destaco a importância

de separar em singular e plural os dois tipos de narrativas de estupro [...] por entender que a narrativa de estupro enquanto verdade histórica é, de fato, uma só (traduzida em diversos mitos, como vimos acima), ao passo que as narrativas de estupro enquanto verdades literárias podem apresentar diferentes formas de uma mesma singularidade imposta pela verdade consagrada historicamente. Assim, entendo a literatura como campo privilegiado para a apreensão e compreensão dos modos como uma mesma verdade histórica toma forma, uma vez que a criação ficcional permite não apenas o delinear de variadas produções de sentido, como também a tessitura de variadas escritas para um sentido que, embora único, por vezes é engendrado em meio a textos ficcionais de forma a

6. Ambas as teóricas ora citadas trazem os mitos que antecedem esta referência em seus trabalhos de pesquisa sobre o estupro de forma separada e sistematizada, por isso seus nomes, Bourke (2007) e Browmiller (1975), separadamente e ao final do que compete a cada uma delas. Também é preciso dizer que ambas as obras não têm tradução para o português e, desse modo, todas as traduções dos textos em língua estrangeira foram realizadas de forma livre por mim, podendo ser verificadas no original ao longo da dissertação.

7. Empresto a expressão “retórica do estupro” ou “retórica da violência sexual” da pesquisadora Sabine Sielke (2002), ainda que tal discussão também encontre subsídios no proposto por Sharon Marcus (1991) ao tratar de uma “*gendered grammar of violence*” (gramática da violência de gênero).

conter nele outros sentidos distantes da unanimidade que a retórica do estupro pressupõe. (DÖLL, 2019, p. 45-46).

Neste ponto, duas questões sobressaem e circundam o trabalho de dissertação proposto: 1. é possível realizar um deslocamento do discurso sobre o estupro real para o discurso ficcional sem desservir a nenhum dos lados? isto é, 2. é possível fazer uma análise ficcional partindo de termos que se contrapõem a ela, bem como incitar um debate de base ficcional partindo de uma dor iminentemente real e ininterrupta sentida por tantas fora das páginas dos livros? É o que veremos a seguir.

UM LIMITE À LITERATURA

É verdade que ao pensarmos em termos de limitações, fica parecendo possível estipular parâmetros do que pode ou não realizar o texto literário. Contudo, é verdade também que «o estupro escapa à representação ao mesmo tempo em que só é possível comunicá-lo através do texto» (DÖLL, 2019, p. 46). Escapar à representação é também escapar de fórmulas miméticas; escapar da possibilidade de visualizá-lo por meio de um discurso narrativo que o conforma dentro da previsibilidade de um crime e o retira de seu lugar retórico. Isso não acontece, no mais das vezes, porque, como afirma Bal,

[...] o estupro não pode ser visualizado porque a experiência é, tanto física quanto psicologicamente, *interna*. O estupro acontece dentro. Nesse sentido, o estupro é por definição imaginado; ele só pode existir como experiência e memória, como *imagem* traduzida em signos, nunca “objetificado” de maneira adequada. (BAL *apud* SIELKE, 2002, p. 4) [grifos da autora].

A escolha por trazer as narrativas de estupro dos romances *Mar azul* (2012) e *Desesterro* (2015) como foco de minha análise deu-se justamente pela tradução que ambas as autoras conseguiram realizar dos signos linguísticos concernentes a aspectos específicos da violência sexual no âmbito literário. Afirmo na dissertação que esta aproximação pode ser considerada “esquisita”, pois trata-se de “obras completamente distintas, com efeitos de significados distintos, com estruturas narrativas distintas, com focos literários distintos” (DÖLL, 2019, p. 60). Porém,

[...] é justamente nesta diferença que tentarei embasar minha análise, uma vez que por mais diferentes que se apresentem essas obras para as pessoas que as leem, a temática sobre a qual me debruço vem representada sob uma mesma concepção de como se dá o crime de estupro em dois contextos que, embora estejam permanentemente distintos, fazem funcionar os mesmos discursos de uma mesma forma. (DÖLL, 2019, p. 60-61).

Isto é, munem-se da retórica do estupro para questioná-la, não apenas circunstanciá-la em meio ao enredo que propõem. No caso de *Mar azul* (2012), por exemplo, e atendo-me a apenas um aspecto dos vários que foram abordados

ao longo da dissertação, “se queremos chegar à importância que toma a narrativa de estupro [...] em relação a todo o enredo [primeiro questionamento elaborado para fins de análise], por certo não podemos deixar de notar que a última memória formada antes de adentrarmos à mente da narradora, é a do estupro: “agora eu estou em você para sempre”, é como os diálogos [da primeira parte do romance, uma espécie de prólogo, soltos em fragmentos] se encerram” (DÖLL, 2019, p. 72). Transcrevo o último deles a seguir:

Fecha os olhos, isso, tá gostando, né? Eu mexo assim, devagarinho. Por trás é que é bom. Não chora, minha putinha, você queria, eu sei, eu sei, não finge que não, não me empurra assim, putinha, vem cá, fica quieta, tá bom? Tá tudo bem, né? Eu estou gostando muito. Você é minha, minha, só minha, assim não vai doer, isso, agora se mexe, vamos, não chora e se mexe, só um pouco, isso, quer mais forte, assim, né? Para de chorar e se mexe, já estou quase acabando, eu não quero te machucar, você sabe, eu quero o melhor pra você, eu quero te ensinar um monte de coisas, você é tão burra, mas eu vou te ensinar, tudo, tudinho, mas agora se mexe, vamos, mexe um pouco essa bunda, que gostosa, bem fechadinha, isso, bem apertadinha, só pra mim, só minha, do jeito que eu mandar, assim, assim, isso, não chora, não chora, assim, se mexe assim, minha putinha, assim, assim, agora eu estou em você para sempre. (VIDAL, 2012, p. 40)

Desse modo, “a narrativa de estupro, então, passa a ser o centro em torno do qual giram outras questões que sustentam a obra” (DÖLL, 2019, p. 72), ainda que em momento algum o que acontece nesse trecho venha a ser mencionado nova e diretamente. Já em relação a *Desesterro* (2015),

o que se vê [...] é uma quebra temporal e rítmica, fazendo da narrativa de estupro um evento para o qual se deve chamar a atenção. Diferente de outros momentos, em que a leitura se perde em meio a personagens, ações e dizeres [lembrando que, exceto pela narrativa de estupro, o romance se mantém por fragmentos soltos], aqui nós sabemos que se trata de Tonho, sabemos que ele se dirige para uma “senhora sua tia”, conseguimos acompanhar a ordem dos fatos por ele narrados e caímos numa conclusão para o que se sucede. [...] É o enredo do estupro enredado no próprio romance através da fala do próprio estuprador” (DÖLL, 2019, p. 101).

Este “enredamento” proposto na voz do próprio estuprador, embora se pareça também com aquele proposto por Vidal (2012), ocorre de forma diferenciada quando proposto por Smanioto. Vejamos a transcrição de alguns trechos desta fala em específico, a título de ilustração:

Vamos dizer que eu tive que fazer uma coisa. A coisa mesmo nem se importe. A senhora minha tia entende, um homem tem que fazer suas coisas, nem toda mulher é boa mulher, diacho, a senhora entende. Já viu a neta da Penha? Ela ficava na terra com as pernas arreganhadas, ela pequena e me fazendo querer arreganhar de vez aquelas pernas. Eu falei pra ela, conheço esse jogo de rapariga, esse jogo de quer não quer, eu sei bem o que você quer. Eu falei pra ela, eu sou boa pessoa, diacho, você sabe que já tinha era morrido de fome se eu não tomo conta de você,

de sua mãe Aparecida. Eu ia falando com ela mas sabe a escuridão que deu esses dias? Eu ia falando de repente a escuridão de repente eu não via mais nada, minha tia, veio a escuridão e eu nem sabia mais onde ela estava, diacho, quanto menos a mãe dela. Ela ficou meio raivosa, acredita, minha tia? Ela ficou nervosa saiu tropeçando nas coisas e a cachorra junto dela, deve ser da louca da Penha, diacho, a cachorra não parava de latir. Desde pequena sentada na terra com aquelas pernas, e agora que eu ia ter o que é meu isso é jeito? Eu fui um pai pra ela, minha tia, não quero que ela ache que sou má pessoa, então expliquei volte aqui eu gritei, mesmo na escuridão eu expliquei, ela é minha por direito, eu procurei a danada com as mãos eu achei ela se encontrando nas coisas, não via nada mas enxerguei Fátima na marra, mesmo com a cadelinha latindo desgraçada. Eu entendo esses jeitos de mulher dizer quer não quer, minha tia, mas a vida não é só o que você quer, eu falei pra ela, eu falei quando ela começou a se debater, a cadelinha pregada na minha canela. A vida é dura, Maria de Fátima, você está achando o quê? Eu sei que isso é jogo de mulher quer não quer, eu sei que você quer ou não tinha as pernas assim meio abertas, diacho, os peitos desse jeito embaixo dos panos, anda, aproveita que sua mãe não está olhando, eu sei bem o que você quer. É normal ter medo, eu falei pra ela enquanto ela se debatia, a cadela na minha canela, é normal sentir dor, eu falei enquanto ela se debatia comigo nela, diacho, gostoso demais. (SMANIOTO, 2015, p. 110-111).⁸

Passando, então, para a segunda pergunta, a qual tem por intenção pormenorizar o espaço no qual se desencadeia o romance⁹ - e, agora, também à luz dos excertos ora transcritos - observamos que no romance de Vidal (2012) o espaço ditatorial argentino mostra-se desde o início, desde seu prólogo. Sob os princípios deste regime, “estão camufladas ações violentas que não se querem como tais, visto que R estupra a protagonista em seu próprio quarto e explicita seus procedimentos, como se para orientá-la, uma vez que [esta] precisa ser orientada sobre tudo na sua condição de mulher” (DÖLL, 2019, p. 80). O romance de Smanioto (2015), por outro lado, concretiza-se em meio à ditadura da fome, no sertão nordestino, cuja “característica primeira [é] legar aos seus habitantes o signo da violência enalacrado em seus corpos e em suas vivências” (DÖLL, 2019, p. 105). Assim, “vê-se uma sequência de violências aprendidas e repassadas: Maria da Penha e Tonho batem em Maria de Fátima, Maria de Fátima bate na menina sem nome, a menina

8. A dissertação possui ainda um terceiro “mini-capítulo” intitulado “Divisa”, onde aproximo trechos específicos das narrativas tanto de Vidal quanto de Smanioto para alocá-las em meio aos mitos já explicitados acima. Um exemplo disso, em relação ao mito de que “o não pode significar um sim”, figura do seguinte modo no texto de Vidal: “[...] você queria, eu sei, eu sei, não finge que não” (VIDAL, 2012, p. 40); e no texto de Smanioto: “[...] eu sei que você quer ou não tinha as pernas assim meio abertas, diacho, os peitos desse jeito embaixo dos panos” (SMANIOTO, 2015, p. 111).

9. Faça um adendo em meio ao texto da dissertação para especificar a que espaço me ative ao longo da pesquisa: “[...] quando falo da relevância do espaço, no contexto de minha análise, refiro-me a sua relevância para compreendermos a narrativa de estupro apenas. Não me proponho a analisar todos os espaços propostos por Paloma Vidal em *Mar azul*, como, por exemplo, o lugar para onde ela foi depois de sair da Argentina.” (DÖLL, 2019, P. 78).

sem nome bate em Scarlett. Todas mortas, todas morrem. Só Tonho fica [...]” (DÖLL, 2019, p. 106). Só Tonho estupra com ares de convencimento¹⁰.

Falando em Tonho, outro elemento de destaque na composição do romance de Smanioto (2015) é o fato de que “Tonho é o único homem em posse de voz própria ao longo de toda narrativa. Uma voz dupla: de um lado, o marido de Fátima, pai de Scarlett, Antônio; de outro, o cão e seus latidos intermináveis que precisam ser silenciados pelo sofrer dos outros a pancadas” (DÖLL, 2019, p. 98). Com a ajuda das palavras do professor Durval, acrescento que Tonho parece querer encarnar a figura do cabra-macho, do nordestino “feito homem que se situa na contramão do mundo moderno, que rejeita suas superficialidades, sua vida delicada, artificial, histórica” com aqueles “costumes conservadores, rústicos, ásperos, masculinos” (DURVAL, 2013, p. 150).

A visão de mundo que Tonho encarna é a do macho “capaz de resgatar aquele patriarcalismo em crise, um ser viril capaz de retirar sua região da situação de passividade e subserviência em que se encontrava. [...] definido como o macho por excelência” (DURVAL, 2013, p. 150). Já em relação a R, personagem que comete o crime de estupro em *Mar azul* (2012), cabe lembrar que o espaço constituído pelo regime autoritário de onde ele provém também o constituiu. Nesse sentido, “a construção da personagem R que vemos refletida nas palavras de Paloma Vidal transita entre um discurso que nos parece familiar (regimes autoritários produzem cidadãos autoritários) ocorrendo concomitantemente a um discurso psicanalítico que poderíamos chamar de perverso” (DÖLL, 2019, p. 84). Contudo, aqui insinua-se uma questão importante para a análise de narrativas de estupro em textos ficcionais. Continuando a citação acima sobre R, afirmo:

[...] não fosse o fato de que, ao associarmos R à perversão e, conseqüentemente, o “estupro de R” à perversão, estaríamos catalogando um determinado comportamento heterossexual culturalmente aceito como se restrito a determinados contextos e pessoas, estas ditas monstruosas [...] e é aqui que a narrativa de estupro proposta por Paloma Vidal parece apresentar certo enquadramento enraizado num imaginário coletivo sobre homens estupradores, embora não queiramos com isso desmerecê-la. Essa constatação toma ares de importância uma vez que não pretendemos centrar nossa análise na *maneira correta de representar um estupro na literatura*; longe disso. [...] Porém, este é um aspecto relevante para o nosso estudo pois é também uma das formas de se pensar os homens que estupram e o que os motiva, sem fazer dessa exceção a regra. (DÖLL, 2019, p. 84) [grifos da autora]

Dito isso, é preciso, então, refletir sobre a última questão proposta, a saber, quais foram as escolhas narrativas das autoras as quais possibilitaram um olhar

10. A hipótese que levanto no trabalho final é a de que este “esforço de convencimento” dá sustentação à retórica do estupro na literatura. Esta questão é abordada na segunda seção do primeiro capítulo, intitulada “As narrativas de estupro como verdades literárias”.

atento ao crime antes de um olhar voyeurístico sobre o que se desencadeia ao longo da narrativa¹¹? Paloma Vidal parece ter adotado em sua narrativa uma figura de retórica chamada hipotipose, cuja ocorrência se dá “quando, nas descrições, se pintam os fatos de que se fala como se o que se diz estivesse realmente diante dos olhos [...] [Trata-se de] uma figura em que concorrem a descrição e a narração no mesmo ato discursivo” (MOISÉS, 2004, p. 223). Ademais, “é preciso destacar o recurso narrativo da primeira pessoa como forma de descrever o estupro: estamos diante do ponto de vista do agressor” (DÖLL, 2019, p. 88). É o que ocorre também no texto de Smanioto: “não é difícil aproximar *Desesterro de Mar azul* ao compreendermos ambas as narrativas de estupro como devedoras da hipotipose” (DÖLL, 2019, p. 106), bem como do recurso narrativo da primeira pessoa, operacionalizado pelo ponto de vista do agressor, como já constatamos. “Há, porém, em *Desesterro*, algo além da figura de linguagem e das sensações por ela impostas. Há ainda um desejo de vingança, não encontrado no romance de Vidal” (DÖLL, 2019, p. 106). Isso, a que chamo de “marca do revide” é o que dá o tom de todo o romance, “mesmo que entremos na história dessas mulheres achando que permanecerão soterradas. Mesmo que finalizemos o romance achando que literalmente foram todas enterradas. É que duas foram e ficaram na Vila Marta, o Tonho não poderia ocupar todos os espaços. Duas conseguiram sair” (DÖLL, 2019, p. 108). É por essa razão que afirmo, sob a ótica comparatista a qual alicerça a análise, que até parece termos ouvido a narradora de *Mar azul* querendo dizer à Maria Menina, à Scarlett Maria, ou mesmo à Maria de Fátima quando ela decide chamar pelos seus próprios cães: “*Vós podés salir*”. E sai(mos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção de que muitas questões ficaram inconclusas é evidente, em razão da dificuldade de se abreviar certas discussões que perdem muito de seu fôlego quando suprimidas. O que poderia se tornar um problema, chegando agora ao final do artigo, vejo como uma oportunidade: um convite. Tanto para o meu próprio trabalho, sem dúvidas, mas principalmente, para que consideremos os aspectos aqui resumidos no momento em que tivermos contato com textos ficcionais que tratem da violência sexual enquanto um discurso narrativo. Consideremos que “os textos significam tanto pelo que eles deixam de dizer quanto pelo que eles dizem, pelo que está ausente e pelo que está presente” (SIELKE, 2002, p. 3). Mais

11. De Lauretis fala sobre “códigos cinematográficos específicos [...] os quais constroem a mulher enquanto imagem, enquanto objeto do olhar voyeurista do espectador” (DE LAURETIS, 1987, p. 13). Afirmo que “diante da imagem feminina narrada e descrita, o leitor assume a postura de voyeur [...] sendo conduzido por uma determinada narrativa que coloca o estupro, no melhor dos casos, em segundo plano; no pior, como prescrito, estabelecendo [...] uma excitação e contentamento pelo aspecto voyeurístico e exibicionista da narrativa, ao mesmo tempo em que se recrimina um desejo que é transferido unilateralmente para a mulher” (DÖLL, 2019, p. 54).

ainda, consideremos que “os textos que explicitamente se ocupam do estupro [...] levantam questionamentos sobre os seus silêncios, seus espaços vazios, sobre o que eles escolheram obscurecer” (SIELKE, 2002, p. 3).

O modo que encontrei para realizar esta análise, elencando perguntas pautadas em aspectos da teoria literária para desembocar na crítica, lança um olhar deslocado, quase que recortado, mas ainda dependente das projeções textuais e linguísticas propostas pelas autoras (ou atores, em eventuais outros trabalhos). Como a retórica do estupro, como toda retórica, requer uma linguagem própria, chego às linhas finais do trabalho com ainda outros questionamentos: “por que menosprezá-la [a linguagem específica do estupro] enquanto campo de análise também, e sobretudo, no âmbito literário, se temos aqui a brecha para subtrair dela seus pormenores mais insuspeitados?” (DÖLL, 2019, p. 112). Muito refleti também sobre “quantas não devem ter sido as obras que traziam em seu bojo narrativas de estupro as quais passamos a largo, sem nos darmos conta que talvez pudéssemos ter simplesmente as rechaçado como inverossímeis?” (DÖLL, 2019, p. 112). Por último, mas não menos importante e talvez facilmente reconhecível, “por que continuamos a nos servir de um automatismo ingênuo que encontra no erotismo uma explicação melhor para narrativas de estupro do que na própria retórica da violência sexual?” (DÖLL, 2019, p. 112). Essa última questão tem especial relevância no contexto de minha pesquisa, tendo em vista que, em meio à dissertação, aponto caminhos que levam a considerar as próprias práticas sexuais como subsidiadas elas também por uma mesma retórica que, em última instância, não deixa de ser a retórica do estupro. Contudo, essas são questões-esboço para trabalhos futuros.

Por ora, pensando ainda na unanimidade de discursos que qualquer retórica pressupõe, a retórica do estupro em particular, em virtude de sua unanimidade ser pautada em mitos, faz com que sejamos constantemente levados a crer que ela não existe e, portanto, que não deveríamos nos atentar a ela. “Encontra-se aí a união de todos os mitos numa só verdade” (DÖLL, 2019, p. 46). Rastrear esses mitos, indagar discursos, fazer os silêncios gritarem: é a isso que este trabalho se dedicou.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino**: uma invenção do falo; uma História do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940). Maceió: Editora Catavento, 2003.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- BOURKE, Joanna. **Rape**: A history from 1860 to the present. Great Britain: Virago Press, 2007.
- BRASIL. (1988). art. 1. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. (2009, ago.). Lei n. 12.015, de 7 de ago. de 2009. **Código Penal**.
- BROWNMILLER, Susan. **Against Our Will**: men, women and rape. New York: Fawcett

Books, 1975.

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction**. Bloomington, 1987.

DÖLL, Karine M. **Gatilho - literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto**. Ponta Grossa, 2019, 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Departamento de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/34owssU>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 255-274.

GROSZ, Elizabeth. **Corpos reconfigurados**. In: Cadernos Pagu, São Paulo, n. 14, p. 45-86, 2000.

MARCUS, Sharon. Fighting Bodies, Fighting Words: A Theory and Politics of Rape Prevention. In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan W. (Org.). **Feminists Theorize the Political**. New York: Routledge, 1992.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix LTDA, 1981.

PLUMWOOD, Val. **Feminism and the mastery of nature**. London: Routledge, 1993.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SIELKE, Sabine. **Reading Rape: the rhetoric of sexual violence in American literature and culture, 1790-1990**. New Jersey: Princeton University Press, 2002.

SMANIOTO, Sheyla. **Desesterro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 209-254.

VIDAL, Paloma. **Mar azul**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Gatilho – Literatura: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto**, defendida em 12 de março de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco – Orientadora
Doutora em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Evanir Pavloski
Doutor em Estudos Literários
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Rita Terezinha Schmidt

Doutor em Literatura.

University of Pittsburgh, PITT, Estados Unidos.

DÖLL, Karine Mathias. **Gatilho – Literatura**: as narrativas de estupro na ficção de Paloma Vidal e Sheyla Smanioto. Ponta Grossa, 2019, 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2794>>.

Referência deste artigo:

DÖLL, K. M.; PACHECO, K. C. Literatura, estupro e porvir: breve leitura de *De-sesterro* (2015) e *Mar Azul* (2012). In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 315-328.



RACISMO NA PERCEPÇÃO DE CRIANÇAS E COMO O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL PODE AUXILIAR NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO EM SALA DE AULA

Keila de Oliveira¹

Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal discutir sobre a percepção das crianças sobre o racismo e de que maneira os livros de Literatura Infantil podem auxiliar as professoras (es) para promover o Letramento Racial Crítico em sala de aula. O referencial teórico utilizado nessa pesquisa apresentam as contribuições de Gomes (2005), Cavalleiro (1998), Ferreira (2014; 2015, 2017), Dias, Bento (2014), Muniz (2010), entre outros autores. As perguntas que respondemos nesta pesquisa são duas: Quais são as percepções que as crianças têm sobre racismo? De que maneira os livros de literatura podem auxiliar na construção da identidade racial das crianças? Para responder essas questões, a metodologia utilizada foi baseada na pesquisa qualitativa, a partir do estudo de caso do tipo etnográfico Bortoni-Ricardo (2008) e Nunes (2017). Os resultados demonstram que a literatura infantil pode contribuir para discutir sobre raça e racismo com as crianças. Nesse sentido, concluímos que ouvir e observar as crianças foi fundamental para entender a importância de momentos de diálogo em sala de aula, e que ao apresentarmos às crianças livros de literaturas infantis com personagens negros, criamos possibilidades que contribuam para o Letramento Racial Crítico.

Palavras-chave: Letramento Racial Crítico; Infância; Literatura Infantil; Raça

Artigo baseado na seguinte dissertação:

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2019, 174f. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2884>

INTRODUÇÃO

O recorte da pesquisa apresentado nesse artigo faz parte de um dos momentos mais desafiadores da geração de dados para escrita da dissertação de mestrado: a observação na sala de aula. Esse momento foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois permitiu ouvir o que as crianças

1. Mestre. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: keilakdn@gmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

tinham a dizer, quais eram suas percepções a respeito de raça, identidade racial e, conseqüentemente, sobre racismo.

Concordamos com Melo (2015) que discutir sobre a questão racial ainda é complexo, principalmente com crianças em sala de aula, afinal, cada uma traz consigo uma bagagem de informações (nem sempre positivas) a respeito do assunto, todavia, essa discussão é fundamental para o reconhecimento e a valorização da identidade racial negra e combate ao racismo. (MELO, 2015, p. 75).

Neste artigo respondemos as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as percepções que as crianças têm sobre racismo? De que maneira os livros de literatura podem auxiliar na construção da identidade racial das crianças? E para respondê-las, o artigo está estruturado da seguinte forma, em primeiro lugar trazemos algumas reflexões teóricas acerca da literatura infantil e promoção do letramento racial crítico. Em seguida, abordamos a metodologia utilizada. Em terceiro lugar trazemos excertos das observações de sala de aula para análise. Por fim, respondemos as perguntas de pesquisa e trazemos sugestões de pesquisas futuras.

LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PROMOVER O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Discutir sobre a percepção das crianças sobre raça e racismo e de que maneira as professoras(es) podem auxiliar para promover o Letramento Racial Crítico em sala de aula é desafiador e exige entender as negociações que são feitas em sala de aula, e que somente podem ser entendidas através da observação em sala de aula.

Como definição de raça, trazemos para discussão o termo “raça” utilizado pelo Movimento Negro e por alguns sociólogos, Gomes (2005) aponta que o conceito se refere a uma interpretação de “dimensão social e política do referido termo” (GOMES, 2005, p. 45), ou seja, eles buscam dar visibilidade no sentido da percepção de que o racismo existe e de que não pode ser visto apenas como algo “cultural”, “mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p. 45). Dito de outro modo, “raça” tem sido uma palavra de combate ao racismo, não que o termo seja algo restrito à raça negra, mas falar de raça é mais que falar de cor e de traços fenotípicos; é discutir sobre direitos, oportunidades e equidade social.

Desta forma, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa tem o intuito de apresentar a percepção de raça a partir dos estudos de Gomes (2005), em seguida, as contribuições de Cavalleiro (1998) para discutir sobre o racismo na infância. No decorrer do texto, as reflexões serão a partir dos estudos de Ferreira (2014 ; 2015; 2017) sobre letramento racial crítico. As autoras Dias, Bento (2012) são trazidas

para refletir sobre educação infantil. E Muniz (2010) colabora com reflexões acerca de raça em vários contextos sociais, entre outros autores.

Quando questionamos se crianças podem apresentar comportamentos racista, nos pautamos nos estudos de Cavalleiro (1998), que segundo os dados de sua pesquisa, traz elementos que evidenciam a presença de racismo já no período da infância, inclusive entre crianças pequenas, pertencentes à educação infantil. A pesquisadora supracitada destacou que, em diversos momentos durante a sua investigação, as crianças apresentaram comportamentos e atitudes discriminatórias entre seus colegas negros da turma “ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem [...]” (CAVALLEIRO, 1998, p. 11). Ela continua: “Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema preferiram o silêncio” (CAVALLEIRO, 1998, p. 11).

E é sobre esse silenciamento que nos sentimos provocadas a ouvir quais eram as percepções que as crianças tinham sobre raça e racismo. Para nortear nossa pesquisa utilizamos os estudos pautados no Letramento Racial Crítico (LRC). A seguir, apresentamos o quadro 1 com algumas definições sobre letramento Racial e o Letramento Racial Crítico, que tem sido utilizadas por autores que se dedicam estudar sobre o tema.

Quadro 1 – Definições de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico (continua)

Terminologia	Definições de: Letramento Racial e Letramento Racial Crítico
Letramento Racial	“Letramento Racial é uma compreensão das formas poderosas e complexas em que raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos.” (SKERRETT, 2011, p. 314).
Letramento Racial	“Letramento Racial, [...] obriga-nos a repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros.” (GUINIER, 2004, p. 114).
Letramento Racial Crítico	“Ensino do letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial em ambientes escolares com crianças, com os pares no ambiente de trabalho, colegas, e assim por diante [...]. “ (MOSLEY, 2010, p. 452).
Letramento Racial Crítico	“Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. No caso desta pesquisa, como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.” (FERREIRA, 2015a, p. 138)

Fonte: Adaptado de Ferreira 2015a (ver também FERREIRA, 2015b).

No bojo dessa discussão, percebemos, a partir dessas definições, que nortear nossa pesquisa na perspectiva do Letramento Racial e do Letramento Racial Crítico seria desafiador, afinal, para discutir sobre esse tema com crianças seria necessário uma abordagem que despertasse nelas o interesse, e assim, entre tantas possibilidades, optamos por usar um material pedagógico que está sempre presente na sala de aula: livros de literatura infantil, entendendo que,

[...] a escolha pelo gênero literatura infantil decorre frente ao expressivo papel no processo de aquisição de leitura e escrita das crianças, pois o ato de ler e ouvir histórias possibilita à criança expandir seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade. (SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 288).

O processo de escolha desses livros de literatura infantil para serem usados na pesquisa foi muito importante, optamos por analisá-los na perspectiva do Letramento Racial Crítico, observando detalhadamente se atendiam alguns critérios por nós preestabelecidos:

- Escritos após a Lei Federal 10.639/2003 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana (e permite a reflexão sobre a valorização da raça negra);
- Abordam como tema central a identidade racial negra, em especial da criança negra;
- Apresentam como protagonistas meninas negras;
- Escritos por autoras negras que pesquisam sobre questões raciais.

Destacamos que a escolha de livros com personagens femininas se deve principalmente ao fato de que, por muito tempo, a figura feminina negra foi ausente nos livros de Literatura Infantil, e aos poucos apareceram desempenhando papéis de serviços domésticas, conforme relata Jovino (2006), somente a partir da década de 1980 houve o rompimento desse padrão, o que deu início a inserção de personagens representando a resistência, exercendo diversas funções sociais diferentes. Nesse sentido, ao trazer personagens de meninas negras como protagonistas, destacamos a importância da representatividade feminina negra na Literatura Infantil e também na sociedade.

Em tal contexto, os livros de literatura infantil selecionados que atendiam aos nossos critérios, apresentando personagens negras como protagonistas em uma perspectiva positivada foram: *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017a), *Betina* (GOMES, 2009) e *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (DIAS, 2014).

Observamos que nesses livros selecionados há algumas aproximações no que se refere ao conteúdo: protagonismo negro, infância, presença da família, escola, momentos de brincadeiras, e cada livro apresenta uma narrativa de história que pode acontecer no cotidiano das crianças e isso do nosso ponto de vista facilitou a interação das crianças, em vários momentos das discussões elas

fizeram comentários destacando a semelhança com os personagens, ou com a história contada.

Destacamos que, dos livros escolhidos, apenas o livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017a) faz parte do acervo das escolas municipais de Ponta Grossa - PR. Por isso, os demais foram comprados e disponibilizados a cada professora participante. Vale ressaltar que, embora nesse artigo apresentamos um recorte referente a apenas uma determinada turma, participaram dessa pesquisa três turmas, três professoras regente, sendo cada uma pertencente a uma escola da rede municipal da cidade de Ponta Grossa-PR.

Para perquirir acerca da temática, sobretudo na busca por investigar o espaço da sala de aula, partiu-se do princípio da pesquisa qualitativa, por entender que a sala de aula assume um espaço social de formação dos educandos e, nesse contexto, é possível desenvolver uma análise voltada à pesquisa interpretativista. Para Bortoni-Ricardo (2008), “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Segundo Nunes (2017),

A corrente interpretativa compreende a pluralidade da infância como tradutora da potência do estudo sobre as crianças, reivindicando, assim, a importância que há na diferença entre as análises dos contextos sociais delas, que existem a partir do que são feitas: sua classe, raça, etnia, gênero, origem, entre outras variáveis. (NUNES, 2017, p. 42).

Nunes (2017) ainda destaca que a escolha dessa abordagem como um “desafio”, de “ao perceber que as interpretações da pesquisadora muitas vezes são a única voz audível na escrita do trabalho, equalizar este som a partir da inclusão da escuta das crianças tanto quanto possível” (NUNES, 2017, p. 42). Nesse sentido, conforme apresentamos na sequência desse texto, buscamos oportunizar que a voz das crianças fosse ouvida cuidadosamente.

Uma das escolas que participou dessa pesquisa, a qual destacamos nesse artigo, foi a Escola Conceição Evaristo (nome fictício para proteger a identidade da professora e dos alunos), que atende crianças do Infantil IV e V e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre nove e dez anos, e é uma escola de porte médio.

Com relação à turma participante deste estudo, a maioria dos alunos tem domínio de leitura e de escrita. Diante disso, a sugestão dada pela professora Bia foi de encaminhar os termos de consentimento aos pais por meio da agenda escolar e as próprias crianças responderiam o questionário. A professora se propôs que auxiliaria na escrita caso alguém precisasse, mas não interferiria nas respostas, visto que a maioria já consegue ler, escrever e interpretar as perguntas. Nessa turma, 25 alunos participaram, desses, 11 meninos se autodeclararam brancos; 2 se

autodeclararam pardos (negros)⁴ e um se autodeclarou preto (negro), em um total de 14 meninos. Das meninas, 8 se autodeclararam brancas, 3 se autodeclararam pardas, totalizando 11 meninas.

Na apresentação dos dados dessa escola, optamos por descrever alguns dos desenhos feitos pelas crianças negras e dar uma ênfase maior aos recortes dos diálogos, os quais consideramos de total relevância para observar principalmente a percepção sobre a identidade racial dessas crianças e o que elas compreendem a respeito de raça, principalmente da raça negra.

Em seguida, apresentamos o questionário respondido pelas crianças, no qual nosso intuito era refletir sobre quais eram as percepções que elas tinham sobre suas identidades (dando ênfase à identidade racial) e, em seguida, os relatos dos três dias de aulas observadas em que cada dia foi trabalhado um livro de literatura infantil. Desta forma, nas análises que seguem apresentamos em cinco subseções: I) *A importância da representatividade negra de forma positiva*; II) Primeiro dia: *Eu sou negro e meu pai também é negro*; III) Segundo dia: *cada um é especial do jeito que é*; IV) Terceiro dia: *eu era bem bonequinha da mãe*; V) *O Letramento Racial Crítico e a valorização da cultura Africana e Afro-brasileira*. Na sequência seguem as análises.

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA DE FORMA POSITIVA

Ao discutirmos sobre a representatividade negra de forma positivada, nos pautamos nos estudos de Gomes (2005, p. 42-43), que afirma que identidade racial negra é entendida como “uma construção social, histórica, plural e cultural”. Nesse sentido, entendemos que o processo de (re)conhecimento identitário, parte de vivências e interações com o outro, com a sociedade.

Assim, (re)conhecer-se negro(a) torna-se resultante de um processo,

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (GOMES, 2005, p. 41).

Partindo desse pressuposto, além dos aspectos relevantes destacados durante as observações, foi aplicado um questionário a essa turma, o qual propiciou reflexões oportunas. Para tanto, o Quadro 2 a seguir apresenta as respostas das meninas à pergunta: Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?

Quadro 2- Percepções das meninas: Nem toda menina quer ser princesa ou bailarina, algumas tem fascínio pela aventura e o poder das personagens heroínas (continua).

Alunas professora Bia (idade entre 9 e 10 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Camila A.	Parda/negra	Malévola “porque ela sabe ser boa ou ruim”
Clarice	Parda/negra	Bela “ela adora ler”
Vânia	Branca	Mulher maravilha “porque é legal e é heroína”
Diana	Branca	Rainbow Dash my little Pony*
Susana	Parda/negra	Monica “porque bate no cebolinha”
Nayara	Branca	Chapeuzinho vermelho “porque o desenho é muito animado eu gostei muito”
Helen	Branca	Larybug **
Erica	Branca	Érika Januza ***
Verônica	Branca	Mulher maravilha “porque ela tem super poder e salva o mundo”
Thalita	Branca	Érika Januza “porque eu acho ela muito bonita

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

*É uma pônei, parecida com unicórnio, responsável por controlar o clima e limpar os céus de Ponyville.

**As Aventuras de Ladybug é uma série de animação francesa, criada por Thomas Astruc.

***Atriz negra, atuou como Raquel, a personagem sai do quilombo em busca de trabalho, passa por situações de preconceito e discriminação, durante a trama ela estuda e se torna juíza.

As meninas da escola Conceição Evaristo indicaram no Quadro 2, várias personagens que gostariam de ser, não apresentando um padrão, ao que parece que nessa faixa etária não está tão marcada a preferência pelos contos de fada e princesas da *Disney*. Nessa turma, também foi possível observar que duas meninas mencionaram “querer ser” uma personagem interpretada por uma atriz negra, “Érika Januza”, uma delas deixou claro sua escolha devido ao papel da personagem na novela como sendo “juíza”, o que mostra o quão importante é a representação da identidade racial negra ser mostrada de forma positivada.

Isso revela que a criança negra e a branca, quando percebem uma personagem com destaque positivo, têm uma possibilidade de visão de referencial para se identificarem. Nessa direção, nossa escolha por livros com a presença de personagens como a Lara, a Luanda e a Betina, poderia contribuir para que a autoestima da criança (principalmente a negra), uma vez que ela pode afirmar sem receio que gostaria de ser tal personagem e isso sem dúvida promove o reconhecimento e a (auto)valorização racial, uma vez que essa criança consegue perceber seu lugar na literatura, na sala de aula

e na sociedade de modo geral. Ao realizar esse questionário, possibilitamos uma sondagem para perceber se as crianças se identificavam com personagens negras, e se em algum momento encontraríamos nessas respostas alguma evidência sobre o Letramento Racial Crítico.

Consideramos que a escolha feita por duas meninas brancas pela atriz negra (Érica Januza) se deve ao fato da representatividade positivada dela interpretando uma juíza na novela *O Outro Lado do Paraíso*, exibida pela *Rede Globo* (2017-2018), a mocinha que no início da trama sai do quilombo, trabalha como empregada doméstica, se envolve com o filho do patrão e é rejeitada pela família dele. Ela vai embora da casa dos patrões, dá continuidade aos estudos e retorna quando é nomeada juíza, e há uma mudança total de como ela é vista e tratada por todos, inclusive pelos ex-patrões, e ao final ela se casa com o filho deles. Embora haja ressalvas, do ponto de vista de que a novela apresentou uma situação em que só uma mulher negra bem-sucedida financeiramente teria um relacionamento afetivo estável, nos causa desconforto. Por outro lado, o sucesso na carreira de uma mulher negra na televisão brasileira ainda é raro, e ao aparecer essa atriz, bonita e que tem sucesso profissional, houve um impacto nos telespectadores, inclusive nas crianças, o que ao nosso ver contribui para essa escolha.

No questionário respondido pelas crianças, perguntamos também: “*Você gosta de ler ou ouvir histórias? Se sim, quais são as histórias que você mais gosta?*” E as respostas foram: Malévola, Gato de Botas, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Turma da Mônica, Cinderela, Branca de Neve, Diário de um banana, Diário de uma menina nada popular e O Sítio do Pica Pau Amarelo. No caso desse grupo de meninas (um total de dez), as preferências estão mais relacionadas às aventuras, à ação e às descobertas.

Após destacar as percepções que as meninas tiveram das obras de Literatura Infantil, o Quadro 3 a seguir apresenta as respostas dos meninos à pergunta: Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?

Quadro 3 - Percepções dos meninos: príncipes ou super-heróis? Escola Conceição Evaristo

Professora Bia Nome do aluno (idade entre 9 e 10 anos)	Cor/pertencimento étnico-racial de acordo com a resposta via questionário	Se você pudesse ser algum personagem, qual seria? Por quê?
Lucas	Pardo/negro	Sumeru *(não encontramos informações)
Mateus	Branco	Pantera negra
Ricardo	Branco	Flash “ele é rápido”
Davi	Branco	Gigante de aço “porque ele é feito de aço e pode lutar”
Mario	Branco	Super homem
Elton	Pardo/negro	Dead pool “porque ele é uma comédia”

Paulo	Branco	Batman “porque ele é forte”
Fabício	Branco	Pernalonga / pica-pau
Julio	Branco	Turma da Monica
Ramon	Preto/negro	Thor
Valter	Branco	Pantera negra “porque ele pode correr muito rápido”
Willian	Branco	Hulk, super man
José	Branco	Kameracu *(não encontramos informações)
Alex	Branco	Batman

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observado no quadro, alguns dos meninos mencionaram o motivo da escolha do personagem, dizendo: Flash “ele é rápido”; Gigante de aço “porque ele é feito de aço e pode lutar”; Batman “porque ele é forte”; Pantera negra “porque ele pode correr muito rápido”. Para responder a essas perguntas, alguns meninos da escola Conceição Evaristo necessitaram de auxílio com a escrita, e foram auxiliados pela professora Bia, que afirmou não ter interferido nas respostas, considerando apenas o que foi dito pela criança.

Ao analisar a resposta desses meninos sobre “quais personagens gostariam de ser”, observamos que, dos 14 meninos que responderam o questionário, 11 escolheram personagens com perfil de heróis ou com poderes e então refletimos sobre três pontos principais: o primeiro, refere-se ao interesse em escolherem personagens com “superpoderes”, heróis, que apresentam características relacionadas à superioridade, força, agilidade e poder; o segundo ponto, é que, diferentemente das meninas, nenhum mencionou querer ser príncipe. E o terceiro foi observando a resposta de dois meninos brancos, ao mencionarem querer ser o Pantera Negra.

Ao observar a resposta desses dois meninos percebemos um grande avanço no que se refere ao reconhecimento e a valorização da identidade racial do Pantera Negra. Isso mostra que quando um negro ou uma negra interpreta um personagem de filme, novela, ou mesmo na literatura de forma positivada, se torna atrativo aos olhos das crianças e elas se sentem motivadas a ver beleza, qualidade, força, e essas características atraem o interesse das crianças. Desta maneira, contribuindo para que reconheçam a valorização da identidade racial negra, promovendo também o Letramento Racial Crítico, ao permitir que as crianças percebam que os espaços de protagonismo também são ocupados por negros e negras e não só por brancos. A seguir, apresentamos como foram as observações em sala de aula e trazemos alguns excertos das transcrições.

PRIMEIRO DIA: EU SOU NEGRO E MEU PAI TAMBÉM É NEGRO

No primeiro dia que estivemos na sala de aula com esses alunos, logo que iniciou a aula, a professora Bia explicou a todos o motivo de estarem sendo observados, que essa observação seria para uma pesquisa, mas que era uma aula como as outras, eles poderiam perguntar e dar opinião sempre que quisessem, com total liberdade e que o tema da aula era sobre as diferenças e o respeito (até esse momento, fazia-se silêncio na sala):

Professora Bia: É muito importante aprender respeitar as diferenças e hoje vamos aprender sobre isso, porque cada um é de um jeito: cor dos olhos, o cabelo, cor da pele... e é preciso saber respeitar essas diferenças, porque há brancos, negros, indígenas...

Aluno: Eu sou branco

Aluno: Eu também sou branco

Alunos (outros): Eu também sou branco

Professora Bia: Que bom que vocês reconhecem a cor de vocês, cada um é bonito do jeito que é, observem a professora Keila, ela tem cabelo crespo, a pele dela não é branca, ela é negra... possivelmente ela é descendente de negros

Aluno negro: (entusiasmado) Eu sou negro e meu pai também é negro

(a professora olhou pra mim e sorriu, como sinal para eu perceber, depois olhou pra ele e disse que ele era lindo também, e devia ter orgulho de sua cor- “eu sei”, respondeu o menino sorrindo meio envergonhado) (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Nesse momento, nossa reflexão era sobre como o aluno negro se sentiu ao ouvir o outro dizendo que era branco, ele não parecia tímido, estava participativo em outros momentos e por que ele não se posicionou naquele momento e só depois quando percebeu que ele não estava sozinho ali como negro. O comportamento do menino parece indicar que como explica Muniz (2010) “no momento que a palavra negro é proferida, a historicidade é “invocada e reconsolidada” (MUNIZ, 2010, p. 105), e isso justifica o silenciamento do aluno negro, até perceber que a sua raça era vista pela professora e por nós como algo positivo. Conforme afirma Santos (2012), o negro é representado, na maioria das ilustrações (se referindo aos livros didáticos), em espaços de miséria, diferentemente dos personagens brancos, e embora essa participação tenha melhorado ao longo dos anos, com avanços em promoção à igualdade racial, ainda essa representatividade positiva dos personagens negros está “distante”. Por isso, um dos critérios na escolha dos livros utilizados nesta pesquisa foi a presença de forma positiva de personagens negros, em especial, protagonistas.

Dando continuidade ao relato do que ocorreu nesse dia, logo em seguida, a professora Bia iniciou a história do livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA,

2017a). As crianças ouviram atentas do início ao fim, em silêncio. Assim que terminou a história, a professora Bia abriu espaço para discussão. Entre os comentários, destacamos os seguintes:

Aluna: Prof., vi esses dias uma mulher chamando a Titi de feia, as pessoas não aceitam ela ser negra - alguns achavam ela feia mas ela é linda!*

Aluna (negra): Prof., eu tenho um canal no youtube e já falaram da minha cor e do meu cabelo também (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

*(*Titi Gagliasso é a filha mais velha dos atores Bruno Gagliasso e Giovana Ewbank).*

Embora o livro não abordasse sobre o tema racismo, as crianças relacionaram a questão da raça (cor da personagem Lara) às experiências vivenciadas/presenciadas por elas. A professora Bia ouviu as crianças e, conforme relatavam, ela questionava se achavam certas ou erradas as atitudes de racismo. Todas as crianças que opinaram repudiaram as atitudes racistas e afirmaram que é comum presenciarem ações como essas. Isso indica que as crianças, ao ouvirem a história do livro, logo fizeram relação entre a cor da personagem e o racismo, mesmo a professora não tendo abordado esse assunto inicialmente. É importante perceber que a aluna no momento da discussão trouxe o que escutou relacionadas a cor de pele que era pejorativa, no entanto, resinificou trazendo de forma positiva. No momento que a aluna diz “Mas ela é linda” a criança faz o letramento racial crítico.

Em outro momento, a professora Bia questiona sobre o lápis cor de pele:

Professora Bia: Olhem a cor da pele de vocês,

Aluna: Eu sou branca

Aluna: Eu sou parda

Aluno: Eu sou marrom

Professora Bia: Então me digam, na caixa de lápis de cor existe algum lápis que se chama cor de pele?

Alunos: o bege?

Aluna: bege é meio rosa

Alunos: bege só é cor de pele de quem é mais claro, eu tenho um meio amarrum que é da minha pele

Professora Bia: A cor de lápis pra colorir a minha pele é diferente da cor de pele da outra pessoa, por isso que não existe só um lápis cor de pele (08/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Nesse breve trecho, os alunos comparam a sua a cor de pele com a dos colegas, e a professora Bia concluiu reafirmando a importância de reconhecer as diferenças entre as pessoas, do respeito e da aceitação do outro. Embora mencionamos aqui apenas a interpretação dos alunos e os diálogos, a professora propôs atividades,

entre as quais, o autorretrato das crianças, a partir do modelo do livro utilizado: *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017a).

Nos desenhos, foi possível observar que as crianças buscaram colorir os desenhos mostrando proximidades com a cor de pele de cada um, conforme foram orientados pela professora Bia. Pudemos perceber que a maioria coloriu a sua cor de pele no desenho com tonalidades marrom, uns mais claros, outros marrom mais escuro, essa atividade nos fez perceber que, assim como mencionaram no questionário, quando se autodeclararam da cor parda ou preta, quando coloriram a pele no desenho com tonalidades de marrom, isso demonstra que elas reconhecem seu pertencimento racial.

Esse momento de observação com as crianças nos surpreendeu, não esperávamos que em um primeiro encontro o Letramento Racial Crítico estivesse ali de forma tão expressiva! As crianças conseguiram discutir sobre raça e racismo, apontando situações reais do cotidiano, fazendo reflexões pertinentes. Nesse sentido, a partir dos estudos de Ferreira (2015a, p. 138), o Letramento Racial Crítico contribuiu para que as crianças entendessem como “raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas” (p. 215).

SEGUNDO DIA: CADA UM É ESPECIAL DO JEITO QUE É

No segundo dia observado, a professora Bia trabalhou o livro: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2014). Assim que terminou a história, a professora Bia solicitou que olhassem para cada um dos colegas e observassem atentamente a tonalidade de pele, o tipo de cabelo e cor dos olhos.

Professora Bia: Vocês perceberam que cada um tem uma cor diferente? Cabelo diferente, traços diferentes... algumas pessoas tem dinheiro, outras não tem, mas cada um é especial do jeito que é (25/06/2018).

A professora Bia orientou que as crianças fechassem os olhos e se imaginassem em um orfanato, sem família, sem nenhum vínculo afetivo. Em seguida, disse para que abrissem os olhos e lembrassem como é a vida familiar que cada um tem, como é a família, como são os pais, os irmãos, os avós e como é a convivência com eles. A professora indagou: *Professora Bia: vocês perceberam como a família de vocês é especial?*

Após esse momento, a professora conversou com as crianças para que refletissem sobre como é a vivência familiar que eles têm. Alguns relataram o cuidado e o carinho, outras não participaram da discussão. Em seguida, as crianças foram orientadas a fazer um desenho da família de cada um, considerando a cor de pele, dos olhos, do cabelo de cada um da família.

Nos desenhos, as crianças tentaram reproduzir as características físicas de cada membro da família, foi possível perceber diversas tonalidades de cor de pele, cabelos crespos, lisos, ondulados, entre outras características como quem era mais alto ou baixo; as meninas e mulheres nos desenhos em maioria estavam desenhadas com saia ou vestido, enquanto os homens e meninos de calça ou bermuda. Podemos considerar que ocorreu também o Letramento Racial Crítico no momento em que as crianças percebem que possuem características físicas semelhantes e que não são semelhantes, e se (re)conhecem racialmente. Do mesmo modo, não percebemos em momento algum e de nenhuma criança constrangimento ao afirmar sua cor de pele, seu pertencimento étnico-racial, mesmo quando suas características (cor de pele, cabelo crespo) foram apontadas pelos colegas. Conforme a proposta do livro apresentou, cada um reconheceu que tem seu jeito especial de ser, e a raça está associada à identidade de cada um.

Para além dessas observações, destacamos que a história desse livro permitiu que as crianças refletissem sobre as diferenças não apenas raciais, mas também diferenças sociais, econômicas e afetivas. Com base nisso, conforme mencionado anteriormente, é perceptível como a Literatura Infantil promove momentos de escuta e de intervenções nos diálogos com as crianças, sobre temas diversos.

TERCEIRO DIA: EU ERA BEM BONEQUINHA DA MÃE

No terceiro dia de observação, a sala estava organizada em forma de semicírculo, de modo que todos os alunos conseguiram ter uma visão uns dos outros. A professora Bia iniciou a aula contando a história de *Betina* (GOMES, 2009). Os alunos estavam atentos a cada detalhe, ao finalzinho da contação, toca o sinal, é aula de educação física, todos saem da sala. Ao retornarem, a professora finaliza a história e inicia a discussão com os alunos, como indica o excerto a seguir:

Professora Bia: O que vocês entenderam dessa história?

Aluno: Que a Betina fazia tranças...

Professora Bia: E ela fazia tranças, por quê?

Aluno: Era uma lembrança da vó dela

Professora: Isso! Era uma lembrança da avó, uma lembrança que a avó aprendeu com os antepassados.

E de onde eles vieram?

Alunos: Da África.

Professora Bia: E qual a moral da história?

Aluna (negra): Eu tinha uma amiga que morava na frente da igreja e daí como a mãe dela ganhava bastante no salário ela comprou piscina, um monte de coisa, comprou uma coleção de boneca e eu não podia comprar,

por causa disso a mãe dela não queria eu lá, porque ela me achava feia, me achava pobre, me achava suja, mas eu era bem bonequinha da mãe, eu era pequenininha ainda (29/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Nesse momento do diálogo, é possível perceber que as crianças tinham refletido sobre a história e também sobre suas experiências. A professora Bia ao perceber que uma das crianças traz um relato pessoal, mostrou desconforto pela maneira em que a aluna foi tratada, falou a respeito de classe social e que as crianças deveriam olhar as pessoas não pelo que elas têm ou como são fisicamente, mas sim pelos seus valores. A professora ressaltou que a experiência dessa aluna servia para que todos pudessem aprender, já que muitas vezes as pessoas olham a cor do outro, se o outro tem dinheiro ou não e se aproximam por interesses, apenas. Em seguida, a professora questiona os alunos:

Professora Bia: Se a gente vê duas pessoas correndo, se tiver um homem negro correndo e um homem branco correndo, e que tenha assaltado alguém (esse homem branco), quem eles vão pegar pra colocar na parede?

Alunos: O negro (29/06/2018 – Escola Conceição Evaristo).

Os relatos das crianças demonstraram que eles percebem como parte da sociedade reage com relação à cor, conseqüentemente, à raça. A professora Bia conversou com as crianças a respeito dessa afirmação que fizeram, questionando aos alunos sobre a ancestralidade de cada um, a maioria relatou ter a presença de negros na família. Nesse sentido, a professora destacou que é preciso que eles percebam como é importante discutir sobre a raça e o respeito com o outro. Conforme afirma Muniz (2015), ainda é presente no “senso comum” o discurso de que “a raça/cor da pele anuncia quem somos, os direitos e as oportunidades a que podemos ou devemos ter acesso” (MUNIZ, 2010, p. 75) e inclusive os “lugares sociais que podemos (devemos) ocupar”. Nesse sentido, essa discussão possibilitou que as crianças observassem o quanto o racismo está presente. Na mesma direção, Dias e Bento (2016) argumentam:

Infelizmente convivemos – para nossa perplexidade – com visões da criança como um ser não afetado pelas relações com o ambiente, levando famílias e educadoras a pensá-las como incapazes de manifestar ou sofrer preconceito, discriminação e racismo na relação com as outras crianças e com os adultos presentes no ambiente escolar. (DIAS, BENTO, 2012, p. 12)

No caso dessa turma, a professora mencionou não ter problemas com relação ao racismo, no entanto, esse foi o assunto que esteve presente na fala das crianças em vários momentos. Após a reflexão sobre a resposta dada pelas crianças, elas perceberam que mesmo a professora falando que se tratava de um homem branco que havia praticado um assalto, eles responderam que o negro seria visto como culpado. A justificativa dada por um dos meninos da turma (que é negro) é de que “o negro é visto sempre como culpado”, e isso mostra que ele, como

criança, já reconhece os desafios que um negro vivencia. Nas palavras de Gomes (2005), “o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52), e por isso é tão importante promover o Letramento Racial Crítico em sala de aula.

A fala desse menino dialoga com os relatos de narrativas em que meninos negros eram considerados “culpados” ou “maus elementos” na escola, e quando esses meninos crescem, eles sabem que a sua presença sempre será questionada, e que “no Brasil ainda tem lugares que é ‘proibido’ ser negro” (FERREIRA, 2017b, p. 30-31). Assim, percebemos que foi promovido o Letramento Racial Crítico com essas crianças, pois elas refletiram de forma crítica sobre a condição de ser negro na sociedade.

O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Após as reflexões demonstradas nas seções anteriores, realizamos juntamente com a professora Bia, uma oficina de bonecas abayomi, feita com tecidos. As crianças foram participativas, confeccionaram Abayomis com muita criatividade, algumas tinham turbantes na cabeça, outras laços, vestidos coloridos, foi uma atividade muito divertida para todos.

Essa oficina contribuiu para estimular a criatividade das crianças e também para que aprendessem um pouco mais sobre a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Ao confeccionarem as bonecas, a professora lembrou a respeito do livro *As bonecas negras de Lara* (FERREIRA, 2017a), no qual as bonecas Abayomis faziam parte da vida da personagem principal da história. O livro cultiva o respeito a ancestralidade e contar histórias das pessoas que viram antes de nós. As bonecas Aboyomi trazem esse sentido de pertencimento e orgulho e que perpassa para as crianças que leem o livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas análises, é possível responder às perguntas de pesquisa que nos propomos no início desse artigo: *Quais são as percepções que as crianças têm sobre racismo?*

Inicialmente, precisamos reconhecer que as crianças conseguiram desenvolver apontamentos relevantes ao discutir sobre raça, percebemos que em vários momentos elas destacaram o racismo em suas narrativas e demonstraram conseguir identificar atitudes racistas no cotidiano. Referente à percepção sobre a identidade racial das crianças, especialmente as que se autodeclararam pardas e pretas (negras), percebemos que no decorrer das discussões elas se sentiram

mais confortáveis para afirmar a sua identidade racial e nesse sentido, podemos afirmar que o Letramento Racial Crítico ficou evidente.

A segunda pergunta de pesquisa que responderemos é: *De que maneira os livros de literatura podem auxiliar na construção da identidade racial das crianças?*

Observamos que, após as crianças ouvirem as histórias e dialogarem sobre os personagens, percebendo a identidade racial negra de maneira positiva presente nos livros, elas demonstraram, por meio do discurso e do desenho de autorretrato o (re)conhecimento ao pertencimento étnico-racial ao colorir a pele com tonalidades da cor de pele de cada um. Alguns utilizaram a cor marrom, enfatizando o cabelo crespo, por exemplo. A percepção dos alunos da escola Conceição Evaristo, nos três dias de observação ficou evidente nos diálogos entre as crianças e a professora Bia, elas conseguiram refletir sobre as questões raciais de forma complexa, argumentativa, percebendo, inclusive, que já vivenciaram ou presenciaram o racismo. Isso nos mostra como é importante que momentos como esse façam parte das discussões em sala de aula e a Literatura Infantil facilitou esse diálogo, principalmente por apresentar histórias de personagens crianças, que de certa forma se aproximavam do cotidiano das crianças envolvidas na pesquisa.

Esse contato com as crianças em sala de aula nos permitiu refletir sobre a necessidade de pesquisas que coloquem as crianças como participantes ativas, ainda há muito o que pesquisar sobre as percepções que elas têm. Nessa breve análise, concluímos que as ouvir foi fundamental para entender o quanto é importante apresentar às crianças literaturas infantis que contribuam para o Letramento Racial Crítico, bem como é importante o diálogo em sala de aula. Nessa perspectiva, como sugestão de pesquisa futura, buscar observar o que as escolas tem feito, no que se refere à aprendizagem das crianças sobre raça, considerando quais as metodologias ou instrumentos/materiais utilizados, se há disponíveis nas escolas acervos de livros de literatura infantil que contribuam para o Letramento Racial Crítico, entre tantas outras lacunas de pesquisas que necessitam ser desenvolvidas para que possamos evoluir para uma educação antirracista e de fato libertadora.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2. Ed., 2008.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

DIAS, L. R. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Editora Alvorada, 2014. 162

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. da S. Educação Infantil e relações raciais: conquistas e desafios. In: LOPES, Daniel Henrique (Org.). **Desigualdades e Preconceitos**: reflexões sobre relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade. Editora UFMS, 2012,

p. 71-91.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015b.

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil?: é coisa da sua cabeça**: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. de J. **As bonecas negras de Lara**. [Ilustrador: Élio Chaves]. Ponta Grossa: ABC Projetos, 2017b.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p 39 - 62.

GOMES, N. L. **Betina**. [Ilustrado por Denise Nascimento]. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

JOVINO, I. da S; QUADROS, T. de. Literatura infanto-juvenil no contexto pós lei 10.639: representações de negros e negras em debate. **Anais**. XXV Encontro Anual de Iniciação Científica. II Encontro Anual de Iniciação Científica Junior. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006. Disponível em: < http://apps.uepg.br/propesp/pesquisa/eaic/public/storage/uploads/2016/09192792952/2016-09-26_16-40-40.pdf >. Acesso em: 13 jul. 2020

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de Inglês. **Revista ABPN**, v. 7, p. 65-81, 2015.

MUNIZ, K. Sobre Política Linguística ou Política na Linguística: Identificação Estratégica e Negritude. In: FREITAS A. de C. (Org). **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 99-121

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Tese de doutorado. São Paulo: s.n., 2017. 431p.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2019, 174f. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2884>>. Acesso em: 10 jun. 2020

SANTOS, F. dos. Identidade negra e Literatura Infantil. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 24, p. 45-60, mai./ago. de 2017.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre, defendida em 26 de abril de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora

Doutorado e Pós doutorado em Educação de Professores e
Linguística Aplicada pela Universidade de Londres
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino

Doutorado e Pós doutorado em Educação pela Universidade
Federal de São Carlos
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.^a Dr.^a Lucimar Rosa Dias

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, FEUSP
Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Keila de. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil**: os primeiros livros são para sempre. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2019, 174 f. UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2884>>.

Referência deste artigo:

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. Racismo na percepção de crianças e como o livro de literatura infantil pode auxiliar na promoção do letramento racial crítico em sala de aula (2012). In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 329-346.



GAUCHE – UM POETA QUE DESAFIA A PRÓPRIA POESIA

Larissa de Cássia Antunes Ribeiro¹
Marly Catarina Soares²

Resumo: A obra *drummondiana* consiste na transgressão do gênero poema. O *eu-lírico* reconfigura o lirismo ao declarar sua voz inadequada para a poesia convencional, portanto, ele complexifica o fazer poético e é isso que impele o leitor a buscar diferentes maneiras de interagir com o texto. Este artigo tem o objetivo de apresentar a poesia de Carlos Drummond de Andrade sob a ótica dialógica, portanto, visa discutir os conceitos de Bakhtin (1998) *dialogismo*, *polifonia* e *plurilinguismo* no texto “Oficina Irritada”. A teoria *bakhtiniana* é bem empregada no estudo da prosa, mais especificamente, no romance; entretanto também se presta à poesia, gênero que possui potencialidades bem demarcadas pelo poeta. O poema *gauche* apresenta contribuições prosaicas, sem perder a sua capacidade poética.

Palavras-chave: Poesia; Gauche; Dialogismo; Polifonia; Plurilinguismo.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

RIBEIRO, Larissa de Cássia Antunes. **Diálogos com o Gauche**. Ponta Grossa, 2013, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/ppgel/dissertacoes/>>.

INTRODUÇÃO

A obra de Carlos Drummond de Andrade apresenta motivos para a transgressão de perspectivas e possibilidades de interação com o mundo. O personagem *gauche* e desajustado faz com que o leitor se identifique e se sinta motivado a buscar uma compreensão melhor sobre si e sobre o universo em que está inserido. Muitos são os estudiosos que se referem a esse personagem sob as mais diversas perspectivas. Dentre eles, menciona-se alguns dos mais importantes, tais como: Mário de Andrade, José Guilherme Merquior, Luiz Costa Lima, Haroldo de Campos, Affonso Romano de Sant’Anna, Alfredo Bosi, Sérgio Buarque de Holanda e Antonio Candido, sendo que o último destaca com veemência a marca subjetiva na obra *drummondiana*: “há [na poesia de Drummond] uma constante invasão de elementos subjetivos, e seria mesmo

1. Mestre. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: email@email.com

2. Doutor/a. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: email@email.com

possível dizer que toda sua parte mais significativa depende das metamorfoses e das projeções da subjetividade.” (CANDIDO, 1995, p. 112).

A paixão pela obra desse poeta deu-se devido à admiração da complexidade subjetiva, descoberta desde os tempos do Ensino Médio em que houve a oportunidade de ler “Alguma Poesia” livro requisitado para o exame do vestibular. A partir desse período, foi possível perceber a magnitude e a infinitude do fazer poesia. Por isso, no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, foi realizada a análise do personagem e do erotismo na obra de Drummond. O estudo contou com a análise da perspectiva oblíqua sobre o amor e o sexo. No curso de Especialização em Letras, foi dada sequência à pesquisa, através da análise dos efeitos do “Poema de Sete Faces” desde a data de publicação até a contemporaneidade. Além disso, procurou-se refletir sobre a influência do olhar oblíquo na construção lírica de: Adélia Prado, Ferreira Gullar e Torquato Neto. Também buscou-se enfatizar o desenvolvimento do fazer poesia e da crítica literária.

Essa caminhada proporcionou um conhecimento mínimo sobre a configuração do autor para a Literatura Brasileira. Entretanto, ao realizar a disciplina de “Literatura e Filosofia” do curso de mestrado ocorreu a oportunidade de estudar mais profundamente os conceitos de Bakhtin (1998) sobre o fazer literário. O filósofo é de grande importância para a compreensão dos efeitos e do papel da literatura na sociedade. Assim, decidiu-se por estudar o poeta *gauche* sob diferente perspectiva, analisando as potencialidades dialógicas de seus poemas. Todavia, Bakhtin (1998) afirma que somente o romance é capaz de interagir com o público de maneira profunda e transgressora. Desse modo, o diálogo na poesia seria raso e improfícuo: “Na maioria dos gêneros poéticos (no sentido restrito do termo), [...] a “dialogicidade” interna do discurso não é utilizada de maneira literária, ela não entra no ‘objeto estético’ da obra, e se exaure convencionalmente no discurso poético.” (BAKHTIN, 1998, p. 92-93). Com isso, compreendeu-se a necessidade de se pesquisar as potencialidades dialógicas dos poemas *drummondianos*. Será mesmo que sua capacidade de diálogo com o leitor é restrita, comparada ao gênero prosa? Caso não seja, de que modo se estabelece a sua força de interação com o público? No ensejo de responder a tais questionamentos, dá-se a construção do estudo que visa acentuar a dimensão do diálogo na poética de Carlos Drummond de Andrade.

A dissertação realizada estruturou-se em três capítulos. O primeiro chama-se: “A posição do leitor na poesia” e tem como objetivo identificar o lugar que o leitor ocupa para a eficaz leitura de poemas. Desse modo, fez-se oportuno a análise desse posicionamento em relação à poesia clássica e a moderna. Cada uma tem uma maneira peculiar de interagir com o interlocutor. Por isso, ocorre a leitura crítica do soneto *camoniano* “De amor escrevo, de amor trato e vivo”

que apresenta a ênfase na imagem grandiosa do amor e no ritmo que denota a instauração ideológica sobre o tema. Os conceitos de *univocidade* e *plurilinguismo* se fazem presentes, pois o estudo de ambos está impresso na construção do texto e interferem no tratamento com o leitor. Utilizou-se as pontuações de Bakhtin (1998); as argumentações de Candido (2004) referentes ao papel humanizador através da organização do caos, realizada pelo escritor; as descrições sobre a necessidade da força centralizadora da poesia Tofalini (2011), sendo que essa potência poética pode aparecer até mesmo na prosa; e as afirmações de Lefebvre (1980) com relação à literatura e o uso da linguagem.

Ao se comparar o modo de interação poética da lírica clássica e da moderna, faz-se específica distribuição do capítulo, cuja parte inicial chama-se: “A leitura de poesia”. Nesse espaço, utiliza-se a importância da evolução referente à crítica literária, que privilegia o papel do leitor na realização da interação social com o texto. Também ocorrem as análises de Carpeaux (1999), referentes à mudança de perspectiva do leitor com relação ao poeta clássico, e aos estudos de Hall (2006) e Bauman (2005) que analisam a configuração do sujeito descentrado na dinâmica contemporânea do mundo.

No segundo subitem “Poesia e ideologia”, debruça-se sobre o olhar de Carpeaux (1999) referente à necessidade da utilização e da superação de ideologias na poesia. Candido (1967) relaciona esse imperativo ao se reportar sobre a função social da obra poética, e Jauss (1977) traz observações sobre o prazer estético da obra literária. A análise do tratamento das ideologias acontece através de comentários e reflexões referentes aos poemas: “Conclusão” (2010) que relata sobre os impactos que a poesia proporciona e a dificuldade de teorizá-la; “Nudez” (2010) especula as expressões coletivas, de lugar comum, e que o poeta repete, mesmo sem intenção; “Nosso tempo” (2010) explora a busca por uma expressão nova que extrapole e decifre os sentimentos; “Intimação” (des)conceitua as significações que partem do termo “lei” e “Os ombros suportam o mundo” mostra a necessidade tanto do leitor como do sujeito lírico de superar as dores mundanas. Todos os textos revelam o diálogo vivo que multiplica os pensares e questionam as ideologias que se configuram nos temas propostos.

“Em Literatura e sociedade” recorreu-se às pontuações de Zilberman (2004) com relação à importância do diálogo com o mundo, estabelecido através da crítica literária. Candido (1967) explora a liberdade ficcional e a sua relação com a realidade. Bakhtin (1998) argumenta sobre a individualidade da poesia e seu papel antidemocrático, em contraponto, Tofalini (2011) explora a força centralizadora da poesia para a expressão e compreensão dos sentimentos, Santana (1972) pontua sobre a “A Rosa do Povo” (1945) que acentua a tentativa de protesto e construção de uma nova sociedade por meio da perspectiva *gauche* e Holanda (1996) aprofunda a análise sobre o olhar oblíquo do personagem torto. Os poemas analisados com

maior detalhamento são: “A flor e a náusea”, o qual mostra o ensejo de um mundo melhor através de elementos negativos que passam a se tornar elevados a partir do trabalho ideológico do poeta; e “Retrato de família” (2010) que se refere à relação entre o presente, o passado e o futuro na construção do pensamento do eu-lírico. Esses abordam com profundidade o tema da interação com o leitor.

Por fim, em “Convite a uma nova posição”, dá-se a aprofundada análise de “Canto ao homem do povo” (2010) poema que tem como figura central a construção de um ideal de superação concentrada na imagem de Charlie Chaplin. Nesse texto, o poeta desbanca ideologias cristalizadas e apresenta um ideal, mas com a devida humildade que aponta a sua incapacidade de atingi-lo por completo.

O segundo capítulo “A unicidade *dialógica* de ‘Claro Enigma’” tem como tema principal a discussão sobre a força centrípeta que se refere à capacidade da poesia em concentrar na voz do *eu-lírico* um potencial ideológico, bem como argumenta Bakhtin (1998): “Nos gêneros poéticos, a consciência literária (no sentido de unidade de todas as intenções semânticas e expressivas do autor) realiza-se inteiramente na sua própria língua; ela é inteiramente imanente, exprimindo-se nela direta e espontaneamente sem restrições nem distâncias.” (Bakhtin, 1998, p. 93). Essa língua centralizadora parece restringir a capacidade dialógica. Entretanto, a poesia moderna surpreende ao colocá-la como uma potência capaz de articular o diálogo.

Juntamente com a especulação das conceituações sobre a liricidade clássica e a moderna, esse capítulo traz um panorama analítico do livro: “Claro enigma” (1951). A obra é a expressão do poeta moderno que após as experimentações estéticas e os poemas-piada de “Alguma Poesia” (1930), o Modernismo mais moderado de “Brejo das Almas” (1934), o pessimismo político de “Sentimento do mundo” (1940) e o sentimento sombrio e coletivo de “A Rosa do Povo” (1945) volta aos questionamentos metafísicos. Para melhor compreender os efeitos da poesia de Drummond, abrem-se as relações entre a sua obra e a de Camões. Dessa forma, estabelecem-se aproximações e distanciamentos entre o poema “A máquina do mundo” e o último capítulo de “Os Lusíadas” também intitulado “A máquina do mundo”. Primeiramente ocorreu a apresentação dos conceitos *bakhtinianos*: *dialogismo*, *polifonia* e *plurilinguismo*, presentes em “Estética da Criação Verbal” (2003) e “Questões de literatura e estética (1998). Por meio deles, o autor descreve as diferenças dialógicas entre a prosa e a poesia. Em contraponto, Adorno (2008) em “Palestra sobre lírica e sociedade” aponta a importância da força centrípeta para a representação da sociedade, bem como o modo como o poeta parte da ação singular para representar o todo. A partir de tais teorias, ocorre a apresentação dos poemas de “Claro enigma”, pois a abordagem de cada paradoxo revela a maneira como o *gauche* articula a força centrífuga e a sua poesia.

A distribuição dessa abordagem se faz através de segmentações, sendo que a primeira é: “Dissolução”, a qual aborda o capítulo “Entre o cão e o lobo” e trata da fiel indiferença. O sujeito *gauche* coloca em questionamento o conceito de traição e fidelidade, proporcionando ao leitor a crescente quebra dos conceitos cristalizados. Em seguida está “O amor e os homens”, que aborda o capítulo “Notícias amorosas”, apresentando o sentimento em forma de notícias especulativas, pois o amor em si, como o poeta pontua, não passa de questionamentos sucessivos e constantes. O eu-lírico problematiza o olhar clássico e indubitável do poeta tradicional.

Na sequência, “O menino e os homens” descreve as diferenças entre a perspectiva de um menino e de um adulto sobre o mundo e sobre a vida. Com isso, o poeta traz para o diálogo diferentes pontos de vista, desafiando a visão centrada e a voz unificada. Em “Minas ‘gerais’” ocorre a dinâmica dialógica entre espaços e ambientes, através da descrição dos capítulos: “Selo de Minas” e “Lábios cerrados”. Aquele relaciona a localidade de origem e o mundo de forma geral; esse articula o tempo passado e presente através do falar com os mortos e as pessoas representativas para o sujeito *gauche*.

Por fim: “A máquina do mundo e o diálogo aberto” aprofunda a comparação entre a obra *camoniana* e a de Drummond, aproximando as argumentações de Bakhtin (1998) sobre a qualidade poética à perspectiva de Adorno (2008) em seu ensaio “Sobre a ingenuidade épica”, que explica a necessidade do símbolo mítico para o sujeito clássico, o qual procura atingir o universal através de sua visão alusiva, ornamentada e insatisfatória. No entanto, também se utiliza os apontamentos de Villaça (2004) referentes à obra “Passos de Drummond” que fazem alusão à construção dinâmica e irônica, ao analisar as potencialidades modernas de sua poesia. Bem como, ocorrem as argumentações de Tofalini (2011) sobre a força centrípeta da poesia em geral. Todo o referencial é articulado na análise dos poemas “A máquina do mundo” e “O relógio do Rosário” que encerram o capítulo, acentuando o complexo e profundo diálogo oferecido por “Claro Enigma”.

O terceiro capítulo “O *gauche* na pós-modernidade” discute sobre a influência do personagem para o poeta contemporâneo. Ele apresenta a sua contribuição juntamente com o Movimento Modernista, refletindo sobre os mecanismos transgressores que ambos desenvolvem. Para tanto, são trazidos para a discussão os apontamentos descritos por Ávila (2002) sobre o desenvolvimento da linguagem do escritor brasileiro desde o Barroco, passando pelo Romantismo até chegar ao Modernismo. Dessa forma, apresentam-se os poemas: “Com Duas Damas vim” de Gregório de Matos, “Minha desgraça” de Álvares de Azevedo e “A Pero Vaz de Caminha” de Oswald de Andrade. Os textos denotam a análise do fenômeno da apropriação, posse e reflexão da realidade, descritos por Ávila (2002). A leitura se relaciona com o conceito de *plurilinguismo* criado por Bakhtin (1998).

Esse segmento traz como conceito-chave o fenômeno do *estranhamento* que está diretamente relacionado às propostas modernistas, por isso, dá-se a associação com o significado de ruptura. Nesse aspecto, há a presença dos argumentos de Ávila (2002) e de Cândido (2003) referentes às associações e dissociações sobre a Literatura Brasileira e a europeia, aprofundando ainda mais o modo como o Barroco, o Romantismo e o Modernismo romperam com os moldes cristalizados pelos modelos da Europa. Essas discussões preparam para o próximo tópico: “Língua e *estranhamento*” que trata sobre a maneira que a literatura extrapola a linguagem tradicional. Desse modo, Barthes (1993) discute o conceito de *engajamento* delegado à função-autor através da escolha linguística que adota. Com isso, associa-se aos efeitos do *plurilinguismo*, o posicionamento adotado pelo poeta *gauche* e inicia-se a reflexão de sua postura engajada.

O tópico “Modernismo e *estranhamento*” apresenta a análise do “Poema de Sete Faces”, retratando a importância moderna desse poema, pois ele se faz impactante devido ao recurso do *estranhamento* concentrado no personagem oblíquo, na rima desconcertante e na relação entre o texto e o leitor.

Em todo o terceiro capítulo encontra-se a relação da obra *drummondiana* com a abordagem da “Interação do texto com o leitor”, descrita por Iser (1979). Portanto, ocorre a reflexão sobre os vazios presentes nos poemas e os seus efeitos dialógicos a partir da concretização da leitura. Assim desenvolveu-se a investigação sobre as potencialidades da obra de Carlos Drummond de Andrade, associada às propostas modernistas e as suas possíveis contribuições para a Literatura Brasileira contemporânea.

A obra *drummondiana* é um profundo mergulho no discurso do “eu”. O qual se dá a partir do personagem *gauche* que desempenha uma forte e contraditória relação com as palavras. *Gauche* é o ser torto/deslocado em face dos acontecimentos. Portanto, para expressar o *gauchismo* é preciso criar uma maneira correspondente ao personagem. Dessa forma, a sua linguagem, também é torta ou deslocada, mas ela conta com um peculiar requinte sugestionado pela sonoridade da palavra “gauche” cuja origem é francesa. A relação tortuosa e ao mesmo tempo profunda e sofisticada que esse personagem estabelece com o mundo ocorre por meio da poesia subversiva. Basta iniciar a leitura e as questões começam a surgir: que poesia é essa que aparece entre os meandros de uma voz desviada? Como se estabelece as significações perante o desvio do símbolo? Qual é o ritmo que embala as desventuras desse poeta? E de que maneira essa poética nos toca? As respostas são hipóteses que vamos construindo e reconstruindo ao traçarmos cada verso. No entanto, existe um elemento chave dentro dessa poesia que a torna inconfundível: a sua vertente prosaica: são poemas que trazem a prosa em sua constituição, tanto na quebra sonora quanto na construção imagética.

Bakhtin, em “Questões de literatura e estética” (1998), declara a sua predileção pelo romance, ao mesmo tempo em que o diferencia da poesia. Os conceitos que ele desenvolve como pontos de análise e comparação entre tais gêneros são: *Dialogismo*, *Polifonia* e o *Plurilinguismo*. O primeiro decorre da noção de *enunciado* proposta pelo autor, segundo Bakhtin: “o emprego da língua se constrói por formas de enunciados que possuem: conteúdo temático, estilo e construção composicional”. (BAKHTIN, 2003, p. 261). Por isso ele é definido como “unidade real”, que possui uma inteireza de significado, um acabamento. Esse acabamento é marcado pela “transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2003, p. 275). O *dialogismo* se constitui devido à *atividade responsiva* constante. A resposta será formulada a partir desses três elementos.

Como cada gênero tem as suas particularidades, o autor afirma que uma das características do romance é a de que se prestar melhor ao diálogo, pois é formado por *vozes multidiscursivas* dentre as quais deve ressoar a voz do prosador. Já a poesia estaria destituída do complexo recurso polifônico porque ela constitui um gênero *monoestilístico* e, assim, somente uma voz e uma língua estão presentes no texto (BAKHTIN, 1998, p. 78). Então, dentro da poesia, não existe espaço para o diálogo nem mesmo para o *plurilinguismo*. O romance abarca várias vozes, várias linguagens, pois nele também se instalam desde os gêneros simples os do cotidiano, por exemplo: uma conversa informal, até os mais elaborados: o discurso científico ou mesmo a poesia, entre outros. E assim ele entra na qualidade de *plurilíngue*. Bakhtin (1998) aponta:

[...] todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder mutuamente. (BAKHTIN, 1998, p. 98-99).

Entretanto, será mesmo que a voz do “eu-lírico” se constitui como *una* até mesmo na poesia moderna, mais especificamente na poesia de Carlos Drummond de Andrade? Para responder tal indagação, este trabalho irá se concentrar na análise mais detalhada da linguagem poética e da linguagem do romance. A teoria que corresponde ao estudo presente se baseia nas obras de Bakhtin: *Estética da criação verbal* (2003), *Questões de Literatura e Estética* (1998) e *Problemas na poética de Dostoievski* (1997), pois é nelas em que ele desenvolve os conceitos de *dialogismo*, *polifonia* e *plurilinguismo*, tão importantes para a leitura da obra drummondiana. Fonseca (2001) em “O fenômeno da produção poética” também traz interessantes e necessários apontamentos sobre o fazer poético, e *O gauche no tempo* (1972) descreve as fases do personagem drummondiano, as quais serão abordadas no decorrer deste artigo.

O poema selecionado para a leitura crítica é um texto metalinguístico: “Oficina irritada”. Nele, Carlos Drummond de Andrade discute o próprio conceito de poesia dentro da poesia. A partir dessa leitura é possível desenvolver possíveis relações entre a teoria selecionada e o personagem *gauche*.

A LINGUAGEM DO ROMANCE E A LINGUAGEM DA POESIA

Ao apresentar a figura do narrador e de seus personagens, o romance já indica a capacidade *dialógica*, *polifônica* e *plurilíngue*. Ao estabelecer a figura central do *eu-lírico*, supõe-se que a poesia que é mais restrita em relação aos conceitos *bakhtinianos*. Porém, ambos os gêneros, passaram por constantes mudanças. Bakhtin aponta as potencialidades do romance a partir dos recursos inovadores da obra de Dostoievski, a qual instala, de fato, a *polifonia* dentro do gênero: “No romance *polifônico*, o problema não gira em torno da *forma dialógica* comum de desdobramento da matéria nos limites de sua *concepção monológica* no fundo sólido de um mundo material *uno*; o problema gira em torno da última dialogicidade” (BAKHTIN, 1997, p. 17).

Em relação à poesia, é necessário apontar algumas diferenciações entre o modelo clássico e o modelo contemporâneo. A poesia épica não exigia uma participação efetiva do artista em relação à transformação do objeto. Os símbolos e os mitos na poesia lírica são os motivos por excelência da sua produção. A palavra, nesse contexto, jamais extrapola a significação dos discursos tradicionais. Essa poesia é considerada por Bakhtin (1998) como ingênua, pois é fechada nos limites de um grupo social, não diferenciado. Dessa forma, ela se eleva do “caos” das diferentes falas e línguas, da linguagem viva (BAKHTIN, 1998, p. 104). Fonseca (2001) observa que na poesia moderna acontece o contrário: “ela transforma o objeto para comparecer no universo do poema”; e assim, os símbolos convencionais e os mitos podem estar presentes, mas apenas como expedientes linguísticos. O recurso característico da arte moderna é o *estranhamento*, e ele pode ser definido como o esforço de fazer perdurar uma percepção alterada e diferente do modo natural (FONSECA, 2001, p. 282-283). O *estranhamento* se dá devido à quebra da expressão comunicacional, já não mais se instala a relação entre *denominação e realidade*. A realidade é transformada pela palavra e, agora, as relações pertinentes se dão entre: *denominação e contexto*. (FONSECA, 2001, p. 288 -289). O trabalho poético acontece na tentativa de decifrar com profundidade e estabelecer o que ainda não fora estabelecido, e aí é preciso inaugurar uma maneira de dizer o novo. Porém, como enfatiza Fonseca (2001), a atividade do poeta à priori não é a criação, mas a *modificação* (FONSECA, 2001, p. 281-282).

No romance moderno, também se encontra o fenômeno do *estranhamento* e a busca anticonvencional pelo dizer. O que o diferencia da poesia é justamente

a relação que ela estabelece com a palavra. O poeta concentra, nas palavras, uma gama de ideias e significações, enquanto o romancista as reúne no discurso. É claro que o objeto do texto poético é um resultado de muitos discursos e ao mesmo tempo traz à tona uma variedade discursiva. Ao extrapolar o significado recorrente, constrói-se uma multiplicidade de significações. Mas Bakhtin (1998) afirma: “por mais que sejam numerosos e multiformes os fios semânticos, os acentos, as associações, as indicações, as alusões, as coincidências que procedem de cada discurso poético, todos eles servem a uma só linguagem, a uma única perspectiva e não a contextos *sociais plurilíngües*”. O autor ainda acrescenta que se o *plurilinguismo social* penetrasse e estratificasse linguagem poética, tornaria impossível nela o desenvolvimento normal dos *símbolos plurilíngües* (BAKHTIN, 1998, p. 103-104). O poeta evoca outros contextos para construir um novo, entretanto, para o poeta moderno o contexto criado é tão complexo que não se constitui como unidade determinante. O *gauche*, por exemplo, não só cria inusitadas significações, mas as questiona a todo tempo. Seja por meio da ironia ou do ritmo, ele dá ao símbolo poético o acento do *estranhamento* que proporciona a experimentação estética no momento da leitura. E então o signo se torna *plurilíngue*, porém, não como no romance. Bakhtin (1998) estabelece dois tipos de movimentos que diferenciam o romance da poesia:

Enquanto as variantes básicas dos gêneros poéticos desenvolvem-se na corrente das forças centrípetas da vida veroideológica que unifica e centraliza, o romance e os gêneros literários prosaicos que ele atrai para si constituem-se historicamente nas correntes das forças descentralizadoras e centrífugas. (BAKHTIN, 1998, p. 83).

Pode-se afirmar que os poemas *drummondianos* abarcam a descentralização da poesia. Em seus textos ocorre a variação da linguagem, cuja ironia, os jogos e brincadeiras ganham corpo e afastam a característica unificadora verbal-ideológica. Fonseca (2001) declara que através do *estranhamento* (o que proporciona as significações não diretamente pronunciadas), o poeta é capaz de adquirir uma relação concreta com as coisas que estão à margem do contexto significativo (FONSECA, 2001, p. 289).

O FAZER POÉTICO

O *fazer poético* está relacionado a uma impressão singular do autor em relação a um símbolo, pois como argumenta Fonseca (2001), é a partir disso que inicia a tentativa de dimensionar em palavras a totalidade do poema que não está dada ainda. E, então, logo as partes da expressão tem de ir se acomodando conforme a totalidade da impressão determinada pela impressão do mundo e a *noese* provinda do evento “produção/vivência da produção”; já o leitor percorre

o caminho inverso, a apreensão do objeto na obra – pelo leitor – dá-se a partir da focalização de um valor simbólico (FONSECA, 2001, p. 281).

O ritmo é outro elemento preponderante para a construção do gênero poético. Ele está para a construção da imagem como descreve o autor: “a produção de um campo se ilusão, uma imagem sustentada na apresentação de objetividades em unidades de significação, constituindo um contexto pela articulação de feixes de qualidades esquematizadas”. (FONSECA, 2001, p. 294). Porém, Bakhtin (1998) argumenta que o ritmo dos gêneros poéticos não favorece qualquer estratificação substancial da linguagem: [...] o ritmo coloca-lhes determinadas barreiras, não lhes permitindo se desenvolver e se materializar; ele fixa e enrijece ainda mais a unidade e o caráter fechado do estilo poético e da linguagem única que é postulada por este estilo. (BAKHTIN, 1998, p. 104).

Entretanto, a sonoridade proposta pelo poeta moderno, não se fecha em um círculo preciso. Muitas vezes há um descompasso para formação da imagem descompassada. Portanto o ritmo não existe sem o símbolo e vice-versa. E é justamente essa relação que vai destacar a arte poética da comunicação prática. Fonseca afirma que: “essa potência musical da palavra poética favorece a adesão do leitor à imagem evocada; enquanto na arte musical o som é “sentido puro”, no poema é sentido e significação juntos” (FONSECA, 2001, p. 291). Por mais que a poesia tenha todas essas potencialidades, Bakhtin (1998) argumenta: “Para aclarar o mundo de outrem ele jamais se vale da linguagem de outrem como sendo a mais adequada para esse mundo” (BAKHTIN, 1998, p. 95). Se o poeta constitui uma linguagem *una*, então a *dialogicidade* é comprometida. Segundo o autor, ela não entra no objeto estético da obra (BAKHTIN, 1998, p. 92-93). Porém, a poesia moderna se presta ao diálogo com o leitor, que pode enxergar o seu mundo através das imagens criadas pelo poeta ou compreender melhor as diferenças entre o seu olhar ao olhar do eu-lírico.

O HERÓI DOSTOIEVISKIANO E O HERÓI DRUMMONDIANO

O *gauche* é o símbolo da *multiplicidade*. As relações que ele descreve com a linguagem e com o seu mundo sempre serão através do complexo nível contraditório das incompatibilidades. Os personagens *dostoievskianos* são apresentados por Bakhtin (1997) como: “homem ideia”, “obcecado pela ideia”, pois nele: “a ideia se converte em ideia-força, que, prepotentemente, determina-lhe e deforma-lhe a consciência e a vida”. (BAKHTIN, 1997, p. 22). O mesmo se pode afirmar em relação ao personagem *gauche* que deforma a ideia convencional, transformando todos os elementos positivos e elevados em negativos e baixos, ou vice-versa.

Bakhtin (1997) separa os romances de Dostoievski em três planos diferentes: “o meio”, “o solo” e a “terra”, os quais se dão a partir do olhar contemplativo das personagens. Dessa forma, não há a descrição objetiva do ambiente. O autor acrescenta: “Graças a isso surge a *multiplicidade de planos* [...] que leva amiúde a singular desintegração do ser, de sorte que a ação do romance se desenrola, simultânea ou sucessivamente, em campos ontológicos inteiramente diversos. (BAKHTIN, 1997, p. 22-23). Os *múltiplos planos* podem ser comparados às fases do *gauche*, propostas por Sant’Anna (1972): “eu maior que o mundo”, “eu menor que o mundo” e “eu igual ao mundo”.

Em “eu maior que o mundo” é a fase em que o indivíduo somente olha para o mundo. Ele não participa dos acontecimentos, mas os observa com um olhar crítico e melancólico. Sant’Anna (1972) complementa: “Com efeito, na primeira etapa [...] o personagem está postado num canto escuro, imóvel e torto contemplando a cena à distância e assumindo uma posição predominantemente irônica e egocêntrica” (SANT’ANNA, 1972, p. 18). Assim, o sujeito “domina o mundo”, pois o analisa e sabe tudo sobre ele. Entretanto, não age; não se satisfaz com o meio, mas sente-se incapaz de mudá-lo e de mudar-se.

Em “eu menor que o mundo” o personagem se desloca da província para viver no ritmo da cidade grande. A grandiosidade da metrópole, com todos os seus recursos lhe parece incontrolável. Dessa forma, ele admite que o mundo seja muito mais complexo do que imaginava. Sant’Anna (1972) afirma: “Aqui o personagem já se deslocou do canto-província e à medida que a enorme realidade pesa sobre seus ombros, vai se sentindo diminuto e quebrantado. [...] Inicia, então uma *viagem pelo secreto latifúndio* de seu Ser, depois de se ter apercebido como um *ser para a morte*” (SANT’ANNA, 1972, p. 18). A morte é um elemento bastante importante na percepção do indivíduo. Enquanto ele tem a certeza de que irá morrer, sabe que o mundo permanecerá e existirá sempre dinâmico independente. Assim a multiplicidade de planos também acentua a fragmentação do ser *gauche*.

Bakhtin (1997) caracteriza como principal *fator polifônico* dos romances de Dostoievski o fato de sua realização se dar através de diferentes consciências. Dessa forma, a sua *polifonia* é a “interação e a interdependência entre elas” (BAKHTIN, 1997, p. 36-37). Já o personagem *gauche* é construído no decorrer de toda obra de Carlos Drummond de Andrade e não em apenas um poema ou um livro isolado. Se para os personagens de Dostoiévki o grande trunfo é a profunda *polifonia*; para o *gauche* é o olhar intenso e atravessado.

Para melhor compreensão das transgressões do *gauche* é imprescindível a leitura e análise do poema. Dessa forma, é apresentado a seguir o texto “Oficina Irritada”.

“OFICINA IRRITADA” E O APROFUNDAMENTO DO SÍMBOLO POÉTICO

Oficina Irritada é um poema que pertence à obra: “Claro enigma” (1951). Esse livro marca a trajetória do *gauche* que abandona a poesia social-engajada para se dedicar a temas abstratos: como a passagem do tempo e da vida. Uma melancolia acentuada pelo desencanto é refletida nos elementos simbólicos do texto. “Oficina irritada” é um soneto decassílabo, cujo rigor clássico da forma lírica se confunde com o rigor da imagem torta e dura do poeta. Se os parnasianos faziam sonetos para exaltar a forma exata, carregando o lema: *a arte pela arte*, o poeta moderno se configura no *estranhamento*, pois, mesmo dentro da forma precisa, impossibilita a perfeição através dos símbolos e do ritmo agressivos:

Oficina irritada

Eu quero compôr um soneto duro
Como poeta algum ousara escrever
Eu quero pintar um soneto escuro,
seco, abafado, difícil de ler.

Quero que meu soneto, no futuro,
não desperte em ninguém nenhum prazer.
E que, no seu maligno ar imaturo,
ao mesmo tempo saiba ser, não ser.

Esse meu verbo antipático e impuro
há de pungir, há de fazer sofrer,
tendão de Vênus sob o pedicuro.

Ninguém o lembrará: tiro no muro,
cão mijando no caos, enquanto Arcturo,
claro enigma, se deixa surpreender.
(Andrade, 2010, p. 251)

O texto é a descrição da imagem do poeta, da sua poesia, pois a todo o momento se questiona o que é dito e a sua forma. Observa-se que sob a arquitetura clássica, ocorre um desvio que sugestiona a incompatibilidade com relação à lírica convencional. O soneto, forma tradicional, a qual implica a harmonia exata é quebrado pelas próprias palavras que soam a vibração desconcertante. Desde o início apresenta-se a recorrência da consoante /r/, a qual anuncia raiva e agressividade, bem como a vogal /u/, que sugere o tom sóbrio da desesperança com relação à elevação proposta pela poesia tradicional.

As expressões “eu quero” denotam o som agressivo e imperativo de um tempo presente, mas que ressoa no futuro através das formas verbais no infinitivo e das expressões: “há de pungir”, “há de fazer sofrer”. O passado aparece através da palavra “ousara” e dos símbolos mitológicos utilizados pelos parnasianos e também

pelos líricos. Vênus e Arcturo são retirados da significação convencional para representarem o absurdo e o inusitado. A deusa da beleza é problematizada por possuir joanete. “Acturo” é a estrela mais brilhante da constelação de Boieiro, no polo norte. Ela é descrita como claro enigma, pois o norte é apresentado como luz, tanto do sentido de estrela, como no de direção. Norte simboliza rumo certo, mas esse rumo é duvidoso para a perspectiva *gauche*. E essa imagem, aparentemente, transcendental e elevada se surpreenderá com o poema que nascerá dessa irritação na forma de “ser não-ser”. O desejo por uma poesia inóspita, “abafada”, tão ineficaz e irrelevante como: “tiro no escuro”, “cão mijando no muro”, feita para chocar e sofrer apresenta a impossibilidade de transcendência dentro da poesia. O verso é “antipático”, “imaturo”, “impuro”; não eleva, mas transporta o sublime para as baixezas terrenas, o soneto é escuro, símbolo da decadência e da tristeza.

O texto apresenta o diálogo com a poesia lírica, que é contradita através da linguagem escatológica. A voz do eu-lírico da poesia parnasiana é identificada pela forma, e pelos elementos míticos, mas ela é ironizada, pois a arquitetura clássica no texto de Drummond, não garantiu o efeito sublimador do lirismo convencional. O ritmo clássico é outra marca de ironia, pois a imagem a ele associada é a da aguda imperfeição. O título revela o lugar de fabricação de um objeto, todavia o adjetivo acusa um fazer violento e ofensivo. A imagem do poeta é descrita na linguagem parnasiana, mas de maneira subvertida. E o *gauche* se instala nessa subversão e nela aprofunda o seu olhar tortuoso e deturpador.

O *plurilinguismo* pode ser identificado nessa obra por meio dos diferentes modos de tratar a poesia, seja como meio de elevação do caos ou como meio de convivência com ele. O texto surpreende o leitor e o chama para a análise de diferentes pontos de vista sobre os objetos do texto. A leitura e a interpretação do poema resultarão do diálogo e das relações contraditórias vinculadas a partir dos elementos simbólicos.

Ao recapitular o caminhar do poema chega-se ao destino previsto: a fruição através da arte, mas por uma mecânica inusitada. Na primeira estrofe, tem-se um poeta que se diz irritado e engajado em propor não o prazer estético, mas pelo contrário: a incomunicabilidade da palavra, expressa pela qualidade “dureza”, é pois, oferecer o desagradável, algo que fira o leitor. Na segunda, evidencia-se a pungência contrapondo a sabedoria do poeta lírico, pois o *gauche* sem elevação, propõe uma arte fadada à não-permanência, o que desconstrói a própria concepção do objeto artístico perdurável. Na terceira, o fazer sofrer é tomado como uma característica positiva, pois ganha a significação de marca e registro, o que retoma a permanência, sob uma outra perspectiva, não pelo prazer, mas pela dor. Assim, a última estrofe é a mais surpreendente, pois é nela que se encerra a criação de um poema que já aconteceu para perdurar como um desvio da norma. Essa poesia fica registrada não pela clareza dos símbolos, mas sim pelo impacto que eles sugerem.

A poesia de Drummond se constitui através dos não-ditos, oferecendo o espaço para o diálogo recorrente com o leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia de Carlos Drummond de Andrade problematiza o *dialogismo*, a *polifonia* e *plurilinguismo* no gênero poético. Seja a partir da ironia, do estranhamento ou da fragmentação do sujeito que direcionam o olhar do leitor para diversos ângulos, porém todos tortos e problemáticos. Mas por meio da modificação da imagem o autor consegue evocar diversas vozes, inclusive a do leitor que é chamado para a interação com o texto. A língua do outro na constituição da língua do poeta é evocada e por mais que ela se apresente como *monológica*, a ironia trai a segurança da unidade da língua poética. Bakhtin (1998) acredita que se o poeta for envolvido pelo *plurilinguismo* e pela *polifonia viva*, ele converterá a sua poesia em prosa. (BAKHTIN, 1998, p. 91). O autor *drummondiano* não necessariamente converte a sua poesia em prosa, mas utiliza modos prosaicos, sem deixar de fazer poesia.

O discurso do *gauche* vive fora de si mesmo porque é no plano de fundo de outros discursos que ressoa a sua voz. Pode-se ter como exemplo, o poema analisado, cujo discurso do “eu-lírico” moderno responde ao discurso do parnasiano e ao do sujeito lírico clássico. Bakhtin (1998) afirma que o poeta deve partir da linguagem como um todo intencional e único: “nenhuma estratificação *pluridiscursiva* e muito menos *plurilíngua* deve ter qualquer acento marcante sobre a sua obra poética. (...)”. (BAKHTIN, 1998, p. 103). Mas o *gauche* consegue encontrar a *discursividade* dentro da *pluridiscursividade*; é o que ocorre com os elementos mitológicos dentro do poema analisado. Por isso, na convergência de “Oficina Irritada”, encontra-se a divergência, pois não é simplesmente a subversão dos signos que o *gauche* oferece ao leitor, mas também o exercício do *estranhamento* que é o cerne do questionamento dos discursos e dos valores. Fonseca (2001) argumenta: “[...] a literatura transporta a essência da expressão do autor e da própria cultura humana. (FONSECA, 2001, p. 282).

Através da comparação entre os personagens de Dostoievski e o *gauche*, é possível identificar muitos pontos de convergência entre ambos. A *ideia-força*, a *multiplicidades de planos* e a *desintegração do ser* se instalam tanto no romance e como na poesia. Bakhtin (1998) acusa a poesia de *monológica*, pois mesmo conflitos e dúvidas: “permanecem no objeto no objeto, nos pensamentos, nas emoções, em uma palavra, no material, porém sem passar para a linguagem. Na poesia o discurso sobre a dúvida deve ser um discurso indubitável” (BAKHTIN, 1998, p. 94). Mas a partir deste estudo, não é possível observar a *monologicidade* na

poesia *drummondiana*. A maneira que o poeta *gauche* trabalha com a linguagem se assemelha muito a do prosador, que segundo Bakhtin (1998):

Ele pode utilizar a linguagem sem se entregar totalmente a ela; ele a torna quase ou totalmente alheia, mas ao mesmo tempo obriga-a, em última instância, a servir às suas intenções. O autor não fala na linguagem da qual ele se destaca em maior ou em menor grau, mas é como se falasse através dela, um tanto reforçada, objetivada e afastada dos seus lábios. (BAKHTIN, 1998, p. 104).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Sobre a ingenuidade épica. In ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. 2 ed. São Paulo: 34, 2008.
- _____. Palestra sobre lírica e sociedade. In ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Trad. Jorge M. B. de Almeida. 2 ed. São Paulo: 34, 2008.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **Antologia poética**. 65 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- _____. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.
- ANDRADE, Mário. **Aspectos da Literatura Brasileira**, 4. ed. Brasília: INL, 1972.
- _____. Mário de. **Aspectos da literatura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974.
- _____. A Pero Vaz de Caminha. In MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ÁVILA, Affonso. **O Modernismo**. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2002.
- AZEVEDO, Álvares. Minha desgraça. In BARBOSA, Frederico. **Clássicos da Literatura Brasileira – Zero Hora – Coletânea 8**. São Paulo: Klick, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. (Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira), São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal** 4. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 2ed, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.
- _____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Bernardini e outros. São Paulo: Editora da UNESP 1998.
- BARTHES, Roland. **Novos Ensaios Críticos seguidos de O Grau Zero da Escritura**. Trad. Anne Arnichand e Álvaro Lorecini. São Paulo: Cultrix, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. 4. ed. Trad. Vítor Ramos, São Paulo: Cultrix, 1980.
- _____. **Sonetos para amar o amor**. Org. Sergio Faraco, Porto Alegre: L&PM, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. O direito à Literatura. In. _____. **Vários escritos: 4 ed.**, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARPEAUX, Otto Maria. O Sol de Homero. In. **Ensaios reunidos** 1942 – 1978. Vol. I. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 1999.

_____. Poesia e ideologia. In: **Ensaaios reunidos** 1942 – 1978. Vol. I. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 1999.

DUTRA, Waltecir. Limites do Verso In: GUIMARÃES, Julio Castañon (Coord.) **Carlos Drummond de Andrade: Poesia 1930-62: de Alguma poesia a Lição de coisas**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

FONSECA, Orlando. **O fenômeno da produção poética**. Santa Maria: ediraufsm, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Ta-deu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sergio Buarque de Holanda. O mineiro Drummond I. In HOLANDA, Sergio Buarque de Holanda. **O espírito e a letra**. Estudos de Crítica Literária 1948 - 1959. Vol. II. Org. Antonio Arnoni Prado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____. O mineiro Drummond II. In HOLANDA, Sergio Buarque de Holanda. **O espírito e a letra**. Estudos de Crítica Literária 1948 - 1959. vol. II. Org. Antonio Arnoni Prado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, Luis. (Coord.). **A literatura e o leitor; textos de estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. Estética da Recepção: Colocações Gerais e O prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: **A Literatura e o Leitor: Textos da Estética da Recepção**. 2. ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFEBVE, Maurice-Jean. **Estrutura do discurso da poesia e da narrativa**. Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1980

MATOS, Gregório de. **Antologia Poética**. São Paulo: Publifolha, 1997. In Guimarães,

MILLIET, Sérgio. A Rosa do Povo In: GUIMARÃES, Julio Castañon (Coord.). **Carlos Drummond de Andrade: Poesia 1930-62: de Alguma poesia a Lição de coisas**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

NETO, Geneton Moraes. **Dossiê Drummond**. 2. Ed. São Paulo: Globo, 2007.

NETO, Prudente de Moraes. Alguma poesia. In GUIMARÃES, Julio Castañon (Coord.). **Carlos Drummond de Andrade: Poesia 1930-62: de Alguma poesia a Lição de coisas**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.

PAZ, Octavio. **A dupla chama: Amor e erotismo**. 4 ed. Trad. Wlamir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

TOFALINI, Luzia Aparecida Berloff. **A força centrípeta da poesia lírica**. Revista Línguas e Letras, v. 12, p. 01-12, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras>. Acesso em: 15 jul. 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Drummond – O gauche no tempo**. Rio de Janeiro: INL, 1972.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. 1. ed. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

ZILBEMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Diálogos com o *Gauche***, defendida em 18 de fevereiro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares– Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Luzia Aparecida Berloff Toffalini
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

RIBEIRO, Larissa de Cássia Antunes. **Diálogos com o *Gauche***. Ponta Grossa, 2013, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppgel/dissertacoes/>.

Referência deste artigo:

RIBEIRO, L. C. A.; SOARES, M. C. *Gauche* – Um poeta que desafia a própria poesia. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 347-363.



A RASURA COMO MOVIMENTO SUBJETIVO DA CRIANÇA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Letícia do Nascimento Schavarem¹
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh²

Resumo: A partir da perspectiva Interacionista em aquisição da linguagem, proposta por Cláudia de Lemos, realizamos uma discussão referente às rasuras em produções textuais de crianças em aquisição da escrita. O foco volta-se para crianças que, de acordo com a escola, apresentam dificuldades nesse processo, sendo encaminhadas para a clínica fonoaudiológica e/ou inseridas em turmas de contra turno. O objetivo da pesquisa é, portanto, analisar os movimentos indiciados pela presença de rasuras na elaboração de textos de tais crianças. A análise e discussão nos permitem observar movimentos subjetivos dos sujeitos durante a escrita, principalmente no que se refere às rasuras, possibilitando importantes contribuições acerca de estudos voltados à rasura, bem como à aquisição da escrita.

Palavras-chave: Interacionismo; Subjetividade; Aquisição; Escrita; Rasura.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SCHAVAREM, L. N. **Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita:** uma discussão voltada às rasuras. Ponta Grossa, 2019, 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2870>>.

INTRODUÇÃO

A partir da perspectiva Interacionista em aquisição da linguagem de Cláudia de Lemos (1995, 1999, 2002, 2006), apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na qual realizamos uma discussão voltada às questões referentes à aquisição da escrita, especialmente em relação à presença de rasuras em produções textuais de crianças que se encontram nesse processo. De um ponto de vista que inclui a Linguística e a Psicanálise, De Lemos critica a noção de desenvolvimento, dominante na área da aquisição. Para isso, baseia-se em reflexões em que o erro na fala da criança ocupa lugar central e é interpretado em termos da posição da criança em relação à fala do Outro e à sua própria fala.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiaschavaren@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: pbosaleh@gmail.com

De acordo com De Lemos (2006), a visão de desenvolvimento linguístico em que são estabelecidos estágios, na tentativa de realizar a descrição da fala da criança, desconsidera a heterogeneidade e a imprevisibilidade da língua, observada a partir de expressões corretas e incorretas na fala de uma mesma criança, por exemplo, em uma mesma sessão fonoaudiológica.

Nesse sentido, conforme a proposta Interacionista, a aquisição da linguagem se dá por meio de um sistema de relações, a partir da função de captura, que De Lemos reconhece na língua, pois esta (a língua),

considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, poder-se-ia inverter a relação sujeito objeto, conceber a criança como capturada por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou (DE LEMOS, 2002, p. 55).

Portanto, a língua é inscrita na criança, isto é, não é a criança que se apropria da linguagem e sim a língua e o jogo simbólico que a capturam (DE LEMOS, 2002). A construção teórica de Cláudia de Lemos passa por dois momentos. Inicialmente a autora concebe uma estrutura dialógica entre a fala da criança e a fala do adulto, a qual se torna essencial para a compreensão da aquisição da linguagem. Nesta estrutura, é inserida a língua, configurando-se a tríade fundamental para a aquisição da linguagem, estabelecida entre mãe/Outro-criança-língua, pois a relação que se estabelece é com a fala do Outro enquanto instância de língua já constituída.

Dessa forma, a criança é aquela significada como sujeito falante, cindido entre consciente e inconsciente; o Outro é tido como instância de língua já constituída que, por meio de seus significantes e de sua interpretação, dará sentido à fala/escrita da criança, possibilitando que ela seja capturada pela língua; e a língua é considerada em seu funcionamento como imprevisível devido ao jogo significante, possibilitando a relação língua-sujeito/criança (DE LEMOS, 2002).

Levando em consideração a estrutura estabelecida entre mãe/Outro-criança-língua, a aquisição da linguagem, ou seja, a mudança que ocorre na fala da criança, se dará, portanto, a partir de três posições. No que se refere à primeira posição, na leitura de Cláudia de Lemos (2002), diz respeito a um sujeito que se encontra alienado à fala do Outro, que incorpora fragmentos da fala do Outro; quanto à segunda posição, nela o sujeito é marcado por contrastes entre “erros” e acertos, porém não é afetado (não estranha) seus “erros”, sendo impermeável à correção; já a terceira posição está relacionada a correções, hesitações, pausas e reformulações, pois nela a criança escuta sua própria fala, sendo afetada pelo estranhamento do Outro em relação à sua fala e pelas suas próprias produções.

Nessa posição, ou seja, na terceira, a linguagem da criança se aproxima da língua constituída, pois transparece uma relação mais estável da criança com a língua.

A noção de “escuta”, também central na aquisição da linguagem, é considerada por De Lemos (1999, 2000), a partir da Psicanálise lacaniana, como a possibilidade da criança

como sujeito falante se dividir entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro (DE LEMOS, 2000, p. 35).

Andrade (2003) aponta para a noção de escuta, entendida como “efeito da estruturação do sujeito pela linguagem” (ANDRADE, 2003, p. 27), incluindo o linguístico na interpretação dos problemas na fala. Assim, a escuta estabelece uma relação da criança com a fala e o funcionamento da língua, o que abre espaço para a presença do sujeito, implicando uma posição subjetiva. Portanto, dizer que há escuta do sujeito para a fala significa dizer que esse sujeito “sustenta uma fala não-coincidente com a do Outro” (ANDRADE, 2003, p. 90).

Apresentando sinteticamente os pontos principais da construção teórica de Cláudia de Lemos e sua leitura em relação à aquisição da linguagem, consideramos importante destacar que, a partir dessa perspectiva que dialoga com a Linguística e com a Psicanálise, alguns pesquisadores realizaram um importante desdobramento no campo dos estudos da aquisição da escrita, como por exemplo, os estudos de Aspilicueta (2014), Borges (2006; 2010), Capristano (2007; 2010), entre outros.

Com base no Interacionismo de Cláudia de Lemos e de um ponto de vista enunciativo, Aspilicueta (2014) discute a aquisição da escrita, com enfoque na cópia/repetição do texto do Outro, envolvendo movimentos de enunciação de textos de crianças que apresentam dificuldades nesse processo. De acordo com a autora, a cópia é entendida como repetição, pois o que o sujeito traz para seu texto são restos do texto do Outro, visto que essa repetição passa pela interpretação do sujeito. Além disso, a cópia pode ser interpretada como constitutiva da escrita, indicando a entrada do sujeito no texto próprio, ou apontar para um quadro sintomático na linguagem escrita, quando há uma permanência do sujeito na cópia do texto do Outro.

No estudo de Borges (2006), os elementos observados em escrita de crianças não são considerados como impressões perceptuais e processos cognitivos que agem sobre unidades da língua já constituída. Trata-se da “criança sendo escrita pelo Outro”, de um sujeito capturado pela linguagem escrita, e não a escrita tida como um objeto apreendido pela criança. Além disso, ela destaca que cada sujeito é afetado por significantes que decorrem de sua própria relação com o Outro e, portanto, a produção de cada uma é considerada singular.

Os estudos de Capristano (2007; 2010), elaborados no âmbito da Linguística Aplicada, mas tendo em De Lemos um importante aporte teórico, também apresentam importante contribuição nas discussões relacionadas à aquisição da escrita. Em sua tese de doutorado, Capristano (2007) busca entender de que forma as segmentações nas escritas de crianças se modificam no decorrer do tempo, além de tentar explicar as divergências presentes entre enunciados propostos por uma mesma criança em diferentes momentos da aquisição, as quais não são suportadas por uma explicação baseada na noção de desenvolvimento sucessivo e regular, colocando em oposição a ideia de que a aquisição da escrita poderia ser considerada igual para todas as crianças.

A concepção defendida por Capristano (2007), baseada na visão Interacionista proposta por Cláudia de Lemos, destaca, portanto, a inviabilidade de se realizar uma interpretação da aquisição da escrita a partir do desenvolvimento ordenado de hipóteses elaboradas pela criança, como concebido pelo construtivismo de Ferreiro (2001), com base em Piaget, pois observa-se uma oscilação ou ausência de sequencialidade. Dessa forma, segundo a pesquisadora, a oscilação/flutuação na constituição da escrita do sujeito não poderá ser descrita em etapas lineares e sucessivas.

No que se refere às rasuras, Pires (2015), influenciada pelos estudos de Cláudia de Lemos, assume que os acontecimentos envolvidos na heterogeneidade das rasuras, dos rearranjos textuais, das reformulações/autocorreções instanciam uma “**cisão subjetiva**: o impasse reside, no caso, na divisão do sujeito, na não coincidência entre **aquele que escreve e aquele que se corrige**”. (PIRES, 2015 p. 17 - ênfases da autora). Isso remete, ainda, à escuta/leitura para a própria fala/escrita, escuta essa que possibilita que o sujeito seja afetado pelo “imprevisível, pelo inesperado, pelo inaceitável que ocorre em sua produção” (PIRES, 2015, p. 18).

De acordo com Cavalcante (2010), as rasuras presentes na escrita nos permitem investigar e discutir as relações do sujeito com a linguagem, buscando compreender o funcionamento e a ocorrência dessas rasuras, tomadas como marcas de um conflito do sujeito com sua escrita.

Portanto, a perspectiva teórica de Cláudia de Lemos, bem como as demais autoras citadas anteriormente, as quais realizam suas discussões voltadas à escrita, contribuem para a análise e discussão propostas neste estudo, pois abordam a constituição do sujeito na linguagem a partir de um olhar heterogêneo e singular.

Como referido inicialmente, as investigações acerca da aquisição da escrita que dão sustentação a este trabalho têm em vista as rasuras. Destacamos que a nossa discussão é realizada a partir da análise de movimentos subjetivos das crianças no momento em que realizam a rasura em suas produções textuais, crianças estas que estão em aquisição da escrita. Especificamente, o foco volta-se para produções textuais

de sujeitos que apresentam dificuldades nesse processo, os quais, por vezes, são encaminhados à clínica fonoaudiológica e/ou inseridos em turmas de contra turno , como é o caso das crianças participantes desta pesquisa.

Na análise dessas produções, trazemos o texto de uma criança que se mostra como relativamente independente do texto escrito do Outro, em contraponto com a produção daquela que se mantém numa relação de dependência com o texto escrito do Outro, realizando a cópia. Consideramos como um movimento de dependência do texto do Outro quando há constante insistência em realizar cópias e de tentativas de apresentar seu texto de forma idêntica ao do Outro, e o movimento de relativa independência, quando essas tentativas não ocorrem.

Consideramos importante a realização desta discussão, visto que envolve crianças que apresentam dificuldades na aquisição da escrita, as quais muitas vezes são “rotuladas” pelo “fracasso escolar” , tendo “problemas de leitura e escrita” e acabam, por vezes, ficando invisíveis entre as práticas escolares, nas quais o foco volta-se para seus erros e suas dificuldades, desconsiderando essas crianças como sujeitos dessas práticas. Dessa forma, buscamos olhar para esses sujeitos em suas singularidades, considerando a subjetividade de cada um no decorrer da aquisição da escrita, de modo a contribuir para que se estabeleça um outro olhar sobre essas crianças por parte dos profissionais envolvidos em sua aprendizagem nesse percurso.

Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos: (1) discutir o movimento do sujeito durante a produção de textos; (2) discutir o movimento do sujeito implicado na rasura; (3) analisar o efeito da rasura no texto; (4) verificar as singularidades de movimentos entre o sujeito que se mantém em uma relação de dependência do texto do Outro e aquele que não se mantém; (5) identificar as posições estabelecidas na aquisição da linguagem, apontando se essas posições se mantêm na aquisição da escrita.

Para tanto, nossa pesquisa segue uma diretriz qualitativa descritiva, estando de acordo com as normas e diretrizes de pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Parecer Nº 2.364.237). Também incluímos os dados coletados por Aspilicueta (2014), para sua tese de doutorado, os quais apontam para questões que não foram exploradas em sua análise, mas destacadas pela primeira autora deste trabalho em um estudo anterior . Tais dados foram coletados na Clínica Escola de Fonoaudiologia (CEFONO) da Unicentro e, portanto, também possuem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Quanto aos participantes do estudo, no presente recorte analisamos as produções textuais de dois sujeitos: 1) L.P., 7 anos 2º ano, inserida em uma turma

de contra turno, pois, de acordo com a escola, apresenta dificuldades na leitura e escrita; 2) B. 9 anos, 4ª série, também inserida em turma de contra turno, além de ser encaminhado a clínica fonoaudiológica, pela escola, devido às suas dificuldades de leitura e escrita.

Para a coleta do dado referente à L.P., foi realizado encontro na própria escola, a partir da autorização da Secretaria de Educação e da direção da escola, no período do contra turno, frequentado por mais crianças além de L.P, também participantes do estudo da dissertação de mestrado. A proposta de escrita foi conduzida pela professora responsável, a qual solicitou, a partir da leitura de uma história, que as crianças criassem uma continuidade para a história lida, como veremos mais adiante. Quanto à produção textual de C., foi coletada por Aspilicueta (2014), fonoaudióloga, durante encontros de escrita realizados na CEFONO, com participação de um número variável de crianças, sendo a proposta conduzida pela própria pesquisadora, deixando as crianças livres para que escrevessem do modo que quisessem, a partir da leitura de determinada história.

Dessa forma, analisaremos produções textuais de duas crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita e participavam de turmas de contra turno. Fizeram parte das análises as filmagens dos encontros, as quais foram transcritas, sendo destacados os principais aspectos do processo de produção dessas escritas.

Apresentamos, a seguir, a análise e discussão de tais produções, divididas em dois tópicos: 1) A rasura como movimento de estranhamento do próprio texto; 2) A rasura como movimento de aproximação ao texto do Outro.

A RASURA COMO MOVIMENTO DE ESTRANHAMENTO DO PRÓPRIO TEXTO

Iniciamos apontando a noção de escuta/intepretação, tratada por De Lemos (1999) e Andrade (2003), fundamentais ao considerarmos os movimentos indiciados pela rasura, visto que é a possibilidade de escuta/interpretação que permite o estranhamento do sujeito, realizando retornos, rasuras e reformulações na sua escrita.

Além disso, como afirma Pires (2015), “quando o aluno é afetado pelo desarranjo na própria escrita, ele retorna para o escrito e, não raro, sofre na tentativa de superar esse conflito”. Dessa forma, os movimentos de afetação, estranhamento e retorno representam pontos de inquietação e de mobilidade na relação da criança com a escrita (PIRES, 2015, p. 66).

Nesse sentido, na produção textual realizada por L.P., notamos diferentes posições assumidas ao rasurar seu texto, resultado de movimentos de estranhamento em relação a sua escrita. Entretanto, há singularidades quanto ao

que provoca esse estranhamento, podendo ser sua própria escrita, a fala do Outro e/ou escrita do Outro.

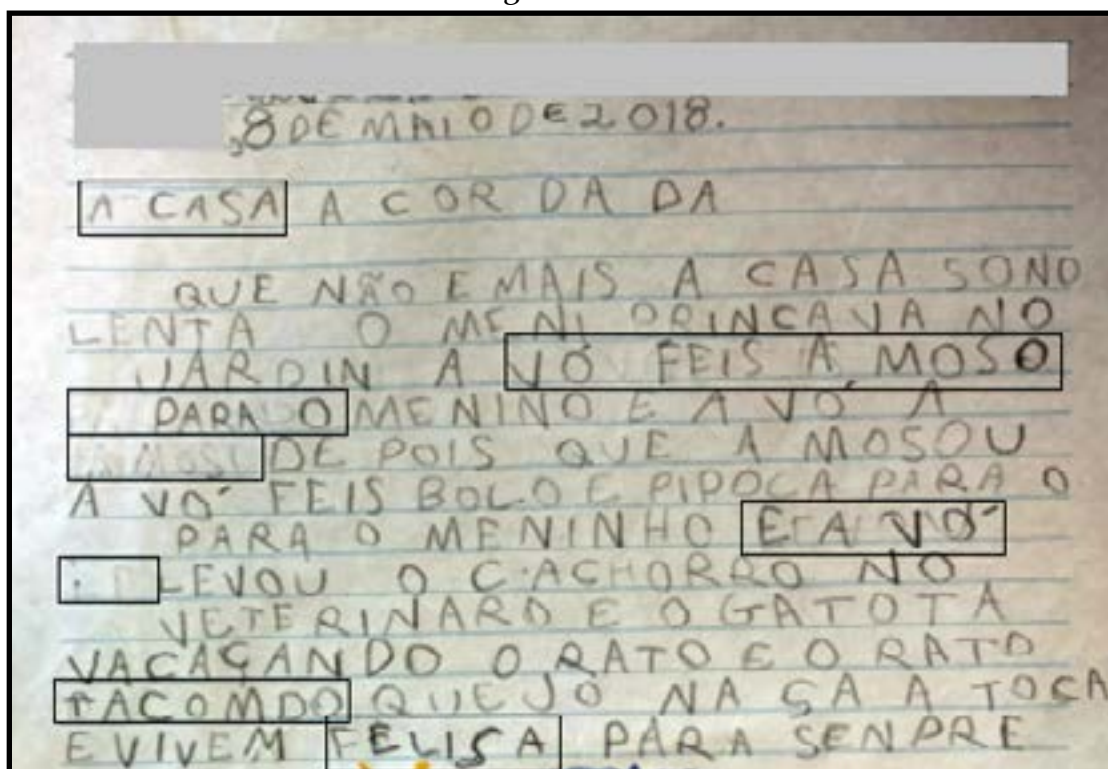
A produção analisada de L.P. é referente à proposta de escrita “própria”, realizada a partir da leitura da história *A casa sonolenta*, feita em sala de aula, de modo bastante interativo com as crianças, possibilitando que acompanhassem no livro, observando também as ilustrações.

- (1) **Prof.:** se vocês fossem o autor da história, como vocês iam escrever uma história diferente, com uma casa acordada?... Eu queria que vocês dessem um final pra essa historinha ali, depois que eles acordaram, o que que aconteceu?

Nota-se que a solicitação da professora foi direcionada a uma atividade específica: inventar ou continuar a história com a casa acordada. Além disso, outras “exigências” foram feitas, como a presença de título na história, por exemplo, ao afirmar “primeiro põe o título no meio da linha lá, vocês primeiro vão inventá o título ou deixá pra depois pôr o título, mais deixa um espaço lá pra inventá o título. Aí vocês vão fazer a continuação da história ou se vocês quiserem fazer uma nova história, vocês que vão saber fazer... aí faz parágrafo, aí começa escrever o que vocês fariam”. Consideramos relevante destacar e comentar sobre a postura da professora ao conduzir a proposta, visto que a professora ocupa um lugar diferente daquele do pesquisador enquanto fonoaudiólogo, observado no dado da outra criança mais a frente.

Quanto à produção textual de L.P., destacada abaixo, observamos rasuras inicialmente em seu título: “A CASA A COR DA DA”, havendo marcas deixadas na primeira letra ‘A’.

Figura 1: L.P.



Fonte: Schavarem (2019).

No início da produção do texto, ela pega a borracha, entretanto, desiste, não realizando nenhum apagamento. A partir das filmagens, esse gesto parece se dar no momento em que está escrevendo “O MENI”, pois L.P. faz movimentos com a boca. Há sempre retomadas em seu texto, a partir de uma leitura silenciosa, a qual possibilita/permite que possam ser feitas reformulações, deixando seu texto com marcas de rasuras e apontando para um movimento subjetivo do sujeito frente a seu texto.

Na terceira linha também há marcas de rasuras, onde podemos notar que houve apagamento de “VÓ FEIS”, modificando a distribuição das palavras na linha. Consideramos importante destacar que uma das crianças pergunta para a professora como se escreve “VÓ” e, analisando a filmagem, parece ser no momento em que L.P. está nessa parte do seu texto, fazendo com que ela pare o que está escrevendo, escute a professora, que diz “V-O com acento agudo no O”, escrevendo, ainda, no quadro. Notamos, ainda, que houve uma diminuição de espaço entre a letra “A” e a palavra “VÓ”.

Esse movimento resultante em rasuras poderia, portanto, ser interpretado a partir de uma escuta afetada pelo dizer do Outro. Vemos que a rasura seguinte não parte desse mesmo movimento, pois em “A MOSO” - onde há marcas de apagamento na última letra ‘O’, deixando traços da letra ‘R’ apagada - , a reformulação ocorre a partir de um retorno de L.P. em seu texto após já ter avançado em sua escrita, sendo afetada, portanto, pelo seu próprio registro.

O mesmo parece ocorrer em “PARA O”, onde ela volta, apaga esse segmento e o escreve novamente, mas com um espaço inicial na linha. Situação semelhante ocorre, também, no trecho adiante (“DE POIS QUE A MOSOU”), em que há marcas de apagamento antes da palavra DE POIS. Na filmagem, observa-se que ela apaga, escreve novamente, mas apaga de novo, deixando marcas de “A MOSO”, e dá continuidade ao seu texto depois de realizar a leitura até o trecho em que havia parado.

Portanto, verificamos as seguintes mudanças nos trechos citados:

<p>[...] AVÓ FEIS AMOSR PARA O MENINO E A VÓ A AMOSO DE POIS QUE A MOSOU</p>		<p>[...] A VÓ FEIS A MOSO PARA O MENINO E A VÓ A DEPOIS QUE A MOSOU</p>
--	---	---

Essas modificações ocorrem após L.P. já ter avançado na escrita do seu texto, retornando ao que escreveu, retorno esse que provoca o efeito de estranhamento.

Esse retorno à própria escrita ocorre também em outros trechos de seu texto. L.P. escreve “E A OV” e, posteriormente, retorna, fazendo apagamentos, pois estranha o que escreveu, o que a leva a rasurar e reformular. Há marcas de apagamento das letras ‘E V OV’ que indicam que a letra ‘E’ foi apagada

duas vezes e mantida na terceira. Portanto, observamos uma reformulação de “E V OV” para “E A VÓ”.

Aqui é um exemplo de deslocamento de letras, indiciado pelos processos metafóricos e metonímicos³. Esse deslocamento afeta L.P., que realiza um movimento de rasuras a partir do estranhamento da sua própria escrita. Na linha abaixo, em que escreve “LEVOU O CACHORRO NO”, ela apaga dois traçados no início da linha, um possivelmente relacionado à letra ‘L’ e o outro, levando em conta a palavra que ela escreveu à frente, parece ser o início da letra ‘E’. A criança apaga para deixar um espaço inicial na linha, novamente.

Em “VACAÇANDO”, embora não haja marcas de apagamento, há indícios de algum retorno na letra ‘Ç’, não sendo possível verificar qual o traço foi feito primeiro. Vale destacar que a professora é questionada por L.P. sobre como escrever “Caçando”. Na composição “TACOMDO” há rasura na letra ‘T’, deixando marcas de apagamento da letra ‘D’, a qual L.P. escreve e, logo em seguida, apaga, indicando novamente um estranhamento afetado pelas possibilidades da língua escrita envolvendo as letras ‘T’ e ‘D’.

Em “VIVEM”, as rasuras aparecem na letra ‘M’, onde há marcas de apagamento, deixando registrado que foi apagada a letra ‘A’. Esse apagamento também é feito logo após a criança terminar de escrever a palavra. Na palavra seguinte, ou seja, em “FELISA”, há marcas na letra ‘E’, em que podemos observar que foram apagados traços da letra ‘A’, substituindo-a, portanto, pela letra ‘E’. Em relação à letra ‘S’, parece haver uma retomada por cima da própria letra.

Destacamos nesse texto de L.P. a presença constante dos espaços na parte inicial da linha, remetendo a uma questão da paragrafação, mesmo não havendo outro tipo de pontuação. Seria efeito da fala inicial da professora, afirmando “*aí faz parágrafo, aí começa escreve o que vocês fariam*”? Ou seja, nossa hipótese é de que se trata de um movimento envolvido na rasura provocado pelo efeito da fala do Outro. Em contrapartida, as demais rasuras da produção textual de L.P. estão relacionadas mais a um movimento resultante do efeito de estranhamento de seu próprio registro/própria escrita. Nesse movimento, em algumas palavras são feitas reformulações e correções e outras passam a ocupar um espaço diferente, havendo, ainda, presença de “erros” que não provocam qualquer efeito em L.P.

Finalizamos, portanto, a análise da produção textual em que observamos diferentes movimentos assumidos por esse sujeito em um mesmo texto. Partimos agora, para a análise revisitada da produção textual em que o sujeito se mantém em uma relação relativa de dependência do texto do Outro.

3. O processo metafórico é “entendido pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro” e o processo metonímico “pela combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro” (DE LEMOS, 2002, p. 52). De acordo com De Lemos (2002), esses processos possibilitam apreender o movimento que poderia produzir mudanças na fala da criança, bem como a linguagem “em seu estado nascente” na sua fala.

A RASURA COMO MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO AO TEXTO DO OUTRO

Nas produções textuais em que o sujeito realiza a cópia do texto do Outro, foram observados dois movimentos distintos em relação às rasuras: 1) movimento de insatisfação do sujeito e dependência do texto do Outro; 2) movimento de afetação do sujeito pelo próprio registro/escrito e retorno a ele. Importante destacar que consideramos que em ambos os movimentos ocorre o estranhamento, o que os diferencia é a escuta, afetada por um imaginário, de modos distintos.

Entendemos a insatisfação do sujeito com sua própria produção a partir do movimento que realiza ao tentar apresentar sua escrita igual àquela que vem do Outro, sendo afetado pela diferença que há entre seu texto e o texto do Outro. Nesse sentido, no que se refere ao primeiro movimento, a saber de insatisfação e dependência, levantamos a hipótese de um imaginário afetado pelo discurso da escola sobre a criança, discurso esse que indica aquilo que esta não sabe fazer e precisa adequar para chegar ao que é “esperado”.

Assim, vemos uma possibilidade de entender o lugar de fracasso escolar, pois no momento em que a escola insere o sujeito em turmas de contra turno e realiza encaminhamentos à clínica fonoaudiológica, por exemplo, aponta que há “algo fora do esperado”. Um caminho possível é o sujeito se manter dependente do texto do Outro, na tentativa de atingir o modelo com o qual ele é constantemente comparado e, quando rasura, é pelo efeito de estranhamento frente ao que não está “igual” ao “modelo”.

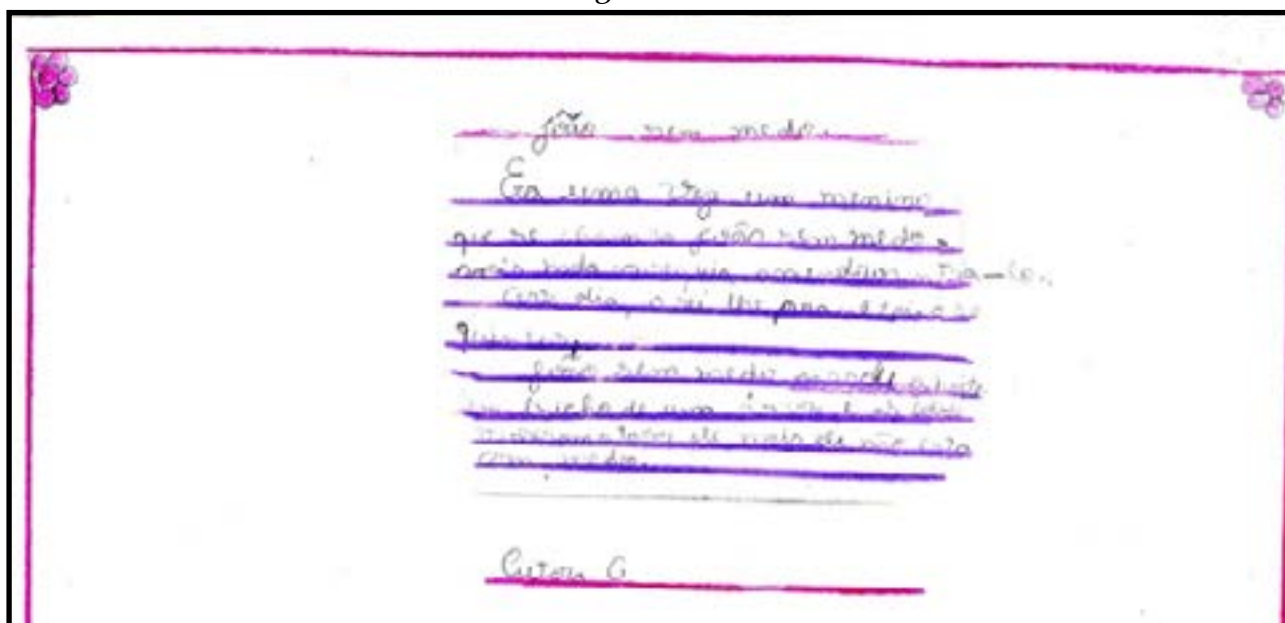
Como efeito disso, parece haver a dependência constante, em que o sujeito tenta repetir o texto do Outro, porém, há deslizamentos e, quando o sujeito estranha, ele rasura para manter-se “colado” ao texto do Outro. Essa dependência pode dizer de uma necessidade de repetir, necessidade esta que, quando persiste, de acordo com Lier-DeVitto (2003), está relacionada às patologias da linguagem. O sintomático, para a autora, como já dito, tem relação com o “não passar a outra coisa”, ou seja, apresenta resistência a passar a outra posição na relação com a linguagem.

Quanto ao movimento de afetação do sujeito pelo próprio registro/escrito e retorno a ele, o estranhamento é efeito de um imaginário afetado por uma outra posição de escuta na linguagem. Assim, pode estar relacionado ao sujeito que estranha sua escrita a partir de seu próprio registro e não mais em relação ao do Outro. Veremos, mais adiante, que esses movimentos podem ocorrer em um mesmo texto e de um mesmo sujeito, indicando um conflito da criança na aquisição da escrita e, ainda, que há possibilidades de mudanças, de modo que o sujeito não fica “preso” em uma única posição na linguagem.

O primeiro movimento, referente ao momento em que o sujeito realiza as rasuras apontando para uma preocupação em escrever igual ao texto do Outro,

havendo insatisfação e dependência, pode ser observado no texto de C. sobre a história *de João Sem Medo*, destacado a seguir.

Figura 2: C.⁴



Fonte: Aspilicueta (2014).

No momento em que começa a escrever seu texto, há mais crianças presentes no encontro, as quais estão usando o livro. Dessa forma, C. afirma estar esperando para utilizar o livro e copiar, momento em que sua colega sugere que C. “copie do dela”, mas C. tenta ver junto com as outras crianças no livro e até determinado trecho de seu texto ela copia do livro. Posteriormente passa a olhar no texto da colega. Em sua produção, como pode ser observado acima, há marcas de rasuras no título, no final do primeiro parágrafo, assim como no decorrer do segundo, além de estar presente também na palavra “Autora” no final do texto.

A rasura apontada nesse momento da discussão refere-se ao final do primeiro parágrafo, pois, durante a análise, somente essa foi considerada como uma relação de dependência do texto do Outro. Nesse trecho de seu texto, ela apaga dizendo “*pra fazer João é na outra linha né?*” e então continua a história na outra linha, iniciando um novo parágrafo, assim como estava no livro.

Portanto, essa rasura realizada por C. está relacionada à forma espacial do texto, havendo uma preocupação em ficar igual ou mais próximo do modelo no

⁴ João* sem medo

Era uma vez um menino
que se chama João sem medo.
pois nada conseguia amendrontra-lo.

Certo dia, o rei lhe pranetou o se
quintes, *

João sem medo passou a noite
Em baicho de uma árvre, e os lobos
vieram atacar ele mais ele não esta
com medo

Autora* C.

momento em que se refere ao novo parágrafo, ou seja, ao modo como estava escrito e estruturado o texto de apoio. Assim, a criança mostra-se dependente do texto do Outro e estranha o seu por não estar igual ao modelo.

Neste texto de C, destacam-se algumas rasuras que partem de um movimento outro, a partir de uma outra posição em relação à linguagem e à sua escrita, como ocorre no título da história, por exemplo. Há marcas de rasuras do título, observadas na palavra “João”, onde, por meio das marcas deixadas no papel, observamos que havia escrito “Foão”. No mesmo momento em que ela escreve “Foão”, ela pega a borracha, apaga e reescreve, ou seja, ocorre um estranhamento imediato do que ela escreveu, a partir de sua própria escrita e não em relação à escrita do Outro. Após fazer essa correção, continua a escrita do título, concluindo em “João sem medo”.

Outro ponto do texto de C. em que ocorre rasura é na palavra “passol”, à qual a criança retorna e coloca a letra ‘U’ no lugar da letra ‘L’, escrevendo “passou”, mas não diz nada nesse momento. Ainda no final do seu texto, C. acrescenta “Autora: C.”, em que há marcas de rasura na palavra “Autora”, onde se observa que ela havia escrito “Altora” e, portanto, apaga e reescreve.

Vale destacar, quanto à assinatura no final do texto, que esta não é realizada de acordo com o texto de apoio, pois nele isso não aparece, o que indica que há marcas singulares e subjetivas do sujeito em sua escrita, marcando que esse texto pertence a ela, foi escrito por ela.

A partir da análise e discussão desse dado, é possível observar que ocorrem dois tipos de movimento em um mesmo sujeito e/ou em um mesmo texto, o que diz de uma oscilação de movimentos e coexistência de posições do sujeito em sua relação com a linguagem. Portanto, as posições propostas por Cláudia de Lemos na aquisição da linguagem não são ocupadas teleologicamente: elas coexistem num mesmo tempo, num mesmo dado e, por vezes, podem se cruzar numa mesma ocorrência, ainda que às vezes não seja passível recuperar os movimentos nela implicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma reflexão em relação à aquisição da linguagem, envolvendo a presença de rasuras em produções textuais e movimentos subjetivos dos sujeitos que se encontram nesse processo, notamos que as rasuras realizadas por essas crianças em suas escritas dizem das suas relações com a escrita, do modo como cada uma é afetada de forma subjetiva e singular, seja pela sua escrita, seja pela fala/escrita do Outro. Dessa forma, notamos que há escuta nesses sujeitos, que possibilita que interpretações sejam feitas, pois até mesmo aqueles que se mantêm

na relação de dependência do texto do Outro são afetados pelas diferenças entre a sua escrita e a do Outro.

Além disso, indicamos hipóteses para alguns movimentos que esses sujeitos realizam, e propusemos que o discurso escolar pode incidir sobre a relação da criança com a escrita, colocando-a em um lugar de tentativa de atingir o que a escola “espera” delas, visto que são vistas como crianças que possuem dificuldades na escrita, inseridas em turmas de contra turno e, por vezes, encaminhadas à clínica fonoaudiológica.

Buscamos olhar para essas crianças a partir da singularidade e subjetividade no processo em que se encontram, propondo que o professor atuante na alfabetização, bem como o fonoaudiólogo, mobilizado nos impasses da aquisição da escrita, possam considerar essas singularidades. Trazemos contribuições, ainda, para estudos que envolvem a rasura, inaugurando um novo modo de olhar para esse aspecto, visto que a rasura foi analisada por meio dos movimentos subjetivos das crianças ao produzirem seus textos, visualizados a partir das filmagens dos encontros com as crianças, o que difere de pesquisas já realizadas por linguistas que discutem esse tema.

Acreditamos, portanto, que o estudo traz contribuições e levanta questões importantes, abrindo possibilidades para novas pesquisas em direção ao tema proposto e aos desdobramentos realizados, de modo a aprofundar ainda mais os aspectos aqui discutidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ASPILICUETA, P. **Movimento de subjetivação da criança na escrita de textos: entre o texto do outro e o texto próprio**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36843/R%20-%20T%20-%20PATRICIA%20ASPILICUETA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- DE LEMOS, C. T. G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n.4, p. 9-28, 1995.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre o Interacionismo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 11-16, 1999.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.
- DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DE VITTO M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 21-32.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DE VITTO M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006. p. 149-159.

BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguística**. São Paulo: Editora Escuta Ltda., 2010.

CAVALVANTE, F. V. T. A “**rasura escrita**” em poemas inventados por alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental: análise de suas ocorrências. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2010. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/institucional/dissertacoes/2008/frazio-valdez-tenorio-cavalcante>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270222>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [35]:171-193, jan./abr., 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LACAN, J. **Seminário – livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**, 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIER-DEVITTO, M. F. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. *In*: LEITE, N. (Org.). **Corporeidade: gestos e afetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 233-246.

LIER-DEVITTO, M. F. Patologias de Linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. *In*: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006, p. 183-200.

PIRES, V. L. **Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela “ordem própria da língua”**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13513/1/Vera%20Lucia%20Pires.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

PIRES, V. L. **Pontos de conflito na relação criança-escrita e seus efeitos heterogêneos**: rasuras, reformulações, recomposições textuais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13736/1/Vera%20Lucia%20Pires.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SCHAVAREM, L. N. **Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita**: uma discussão voltada às rasuras. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2870/1/Leticia%20odo%20Nascimento%20Schavarem.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SCHAVAREM, L. N.; ASPILICUETA, P.; GALLI, J. M.; CORDEIRO, M. D. S. G. A inscrição da escrita na criança: relação do sujeito com as rasuras em textos copiados. **Distúrbios da Comunicação**. No prelo.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita**: uma discussão voltada às rasuras, defendida em 29 de abril de 2019 no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Prof.^a Dr.^a Cristiane Carneiro Capristano
Doutora em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Prof.^a Dr.^a Luciane Trennephol da Costa
Doutor em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

SCHAVAREM, L. N. **Movimentos de subjetivação da criança na aquisição da escrita**: uma discussão voltada às rasuras. Ponta Grossa, 2019, 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2870>.

Referência deste artigo:

SCHAVAREM, L. N.; SALEH, P. B. O. A rasura como movimento subjetivo da criança na aquisição da escrita. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 364-378.



COGNIÇÃO E RELEVÂNCIA: A LOUCURA QUIJOTESCA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Letícia dos Santos Caminha¹
Sebastião Lourenço dos Santos²

Resumo: Tomando como perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), analisamos o comportamento comunicativo patológico do protagonista cervantino don Quijote, da obra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Busca-se, por meio das interações verbais que don Quijote estabelece com os demais personagens nos capítulos I e XXII, do romance, descrever os mecanismos cognitivos que possibilitam a mente humana inferir o significado das novas informações processadas diariamente. No decorrer da análise, constata-se que don Quijote constrói significados que ficam circunscritos apenas à cavalaria, assunto que lhe parece mais relevante em seu contexto. A partir da análise, é possível concluir que a potencial relevância das informações que processamos ordinariamente é capaz de afetar a cognição, impondo-lhe vieses que nos imprimem um comportamento convencionalmente tratado como patológico. Sendo assim, valemo-nos do fato de o texto literário permitir a descrição de um aspecto do uso da linguagem que é limitado pela natureza da mente humana: a interpretação.

Palavras-chave: Don Quijote; Pragmática; Teoria da Relevância; Cognição; Interpretação.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CAMINHA, Letícia dos Santos. **Comunicação, Cognição e Relevância em Don Quijote de la Mancha**. Ponta Grossa, 2020, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3302>>.

INTRODUÇÃO

Tomando como perspectiva teórica a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), buscamos descrever, a partir da obra “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes, como a mente humana processa novas informações e como a interpretação do significado ocorre numa interação verbal.

O romance cervantino nos apresenta don Quijote, seu protagonista, um fidalgo de cinquenta anos que desenvolve uma patologia mental provocada pela intensa leitura das novelas de cavalaria. O fidalgo louco passa a crer que

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticia.94@outlook.com

2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lorecutp@hotmail.com

é possível restituir a cavalaria tal como era praticada pelos personagens das novelas que leu. Assim, o protagonista decide tornar-se um cavaleiro andante e concebe a realidade conforme as representações mentais construídas a partir das narrativas cavaleirescas.

A modificação do ambiente cognitivo de don Quijote por meio de suas intensas leituras afeta diretamente a forma como o personagem assimila a realidade. Todas as novas informações por ele processadas, após a mudança de seu comportamento mental, são interpretadas de acordo com a ficção das novelas de cavalaria. A interpretação dos enunciados que lhe são dirigidos, ao comunicar-se com os demais personagens, é realizada a partir dos conhecimentos obtidos nessas leituras. Porém, analisar todos os diálogos presentes no romance faz-se inviável diante de sua extensão e de sua diversidade de personagens, por isso, almejando evitar uma discussão superficial sobre os aspectos supracitados, optamos por restringir a análise aos diálogos dos capítulos I e XXII.

Partimos da hipótese de que a caracterização psico-comunicativa do protagonista cervantino, evidenciada pelo narrador já nos primeiros capítulos da obra, ilustra o contexto mental de interlocutores reais e nos proporciona um panorama do funcionamento cognitivo humano possível de ser analisado, uma vez que, de acordo com a Teoria da Relevância, numa situação real de comunicação seria impossível ter acesso ao contexto mental exato dos interlocutores. Ademais, a obra ilustra episódios de interação verbal que demonstram a relevância do contexto nos processos de interpretação do significado realizados pelos interlocutores em um ato comunicativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Segundo Sperber e Wilson (2001), nossa cognição tende a processar aquilo que nos é relevante. Para Santos (2009), a relevância é uma propriedade psicológica que faz com que uma nova informação valha a pena ser processada e os parâmetros de relevância de uma nova informação são determinados pelo número de efeitos cognitivos ou contextuais resultantes do esforço empregado em seu processamento.

Os efeitos contextuais podem dar-se por meio do fortalecimento, da contradição e combinação das suposições conceituais já existentes na mente do ouvinte. Logo, uma informação mais relevante será aquela que valha a pena ser processada porque alcança um maior número de efeitos cognitivos com um menor esforço – assim a mente humana trabalha numa relação “custo-benefício” de informações. Quando uma nova informação fortalece uma suposição antiga, enfatizando a sua veracidade, ao mesmo tempo em que enfraquece uma outra suposição provando sua menor confiabilidade e ainda combina outras suposições,

fazendo com que o ambiente cognitivo do ouvinte seja modificado e ele possa construir novas suposições acerca das coisas do mundo, com base nessa nova informação, poderemos dizer que essa lhe foi relevante.

Mas a relevância não é importante apenas por determinar se uma informação deve ou não ser processada, mas sobretudo com base em quais de nossos conhecimentos esse processamento irá ocorrer. Na noção de contexto discutida no âmbito da pragmática cognitiva, o contexto, entendido como o real estado das coisas do mundo, não exerce predominância na interpretação de um enunciado, pois o contexto considerado na atividade interpretativa é composto majoritariamente pelas representações conceituais que construímos sobre o mundo.

No curso de uma interação verbal, os enunciados proferidos pelos falantes veiculam significados que devem ser inferidos pelo ouvinte por meio de seu conhecimento de mundo, que é determinante para a relevância das informações processadas. Não obstante, a forma como as suposições que participam da interpretação do significado de uma nova informação são selecionadas ainda permanece pouco clara na maioria das teorias pragmáticas. Todavia, para Sperber e Wilson (2001) essa seleção é determinada, sobretudo, pelo Princípio de Relevância.

Segundo a TR, uma informação relevante é aquela que modifica e aperfeiçoa a representação de mundo total do ouvinte. Nessa situação, uma das características de uma informação relevante é a sua novidade, já que uma informação antiga não representaria uma modificação e nem mesmo um aperfeiçoamento cognitivo. Assim, a primeira atividade cognitiva de uma interpretação é a verificação da novidade da entrada de dados. Se o significado do estímulo percebido já se encontra na mente do ouvinte ele é descartado, mas se sua novidade é constatada, inicia-se em seu ambiente cognitivo uma busca pelas suposições que adequarão o contexto no qual os novos dados obterão uma maior quantidade de efeitos.

Nessa busca são mobilizadas as suposições consideradas mais fortes pelo ouvinte ou mais provavelmente verdadeiras. A força de uma suposição é resultado da forma como foi processada, suposições formadas a partir de experiências tendem a ser mais fortes do que aquelas formadas conceitualmente:

[...] A adequação da nossa representação de mundo depende não só de quais são as suposições que temos em nosso poder, mas também do grau de confiança que temos nelas: uma representação adequada é uma representação em que existe boa correspondência entre as suposições que consideramos bem confirmadas e aquelas que são realmente bem confirmadas. Os aperfeiçoamentos que fazemos da nossa representação do mundo podem ser conseguidos não só através do acrescentamento justificado de novas suposições, mas também através do aumento ou do decréscimo apropriado de nosso grau de confiança nestas [...] (SPERBER; WILSON, 2001, p. 130).

Logo, uma suposição já fixada também pode ser reforçada sempre que uma nova suposição confirma a sua veracidade, o que inclusive a torna mais acessível na memória e aumenta a probabilidade da sua participação nas inferências. Essa confirmação depende, em sua maior parte, da correspondência entre as expectativas do ouvinte e demais elementos contextuais que atuam na interpretação dos enunciados numa dada interação.

Conforme a TR, no processo inferencial tem-se, com um *input*, a formação de um leque de contextos nos quais há a possibilidade de uma suposição ser encaixada. A escolha do contexto é então feita de acordo com a relação de “custo-benefício” sob a qual trabalha a cognição humana, isto é, o contexto escolhido para o processamento da nova informação será aquele que exija um menor esforço para sua integração e ofereça um maior número de efeitos contextuais com vistas ao aperfeiçoamento do conhecimento do indivíduo.

O contexto selecionado é aquele em que a informação será otimamente relevante. O conceito de relevância ótima ou Princípio Comunicativo de Relevância pauta-se na ideia de que, na comunicação espontânea, os interlocutores criam expectativas de relevância, isto é, o ouvinte espera que o falante ofereça-lhe uma informação que valha a pena ser processada e que a informação oferecida seja a mais relevante possível de acordo com as suas expectativas e capacidades inferenciais (SANTOS, 2009). Desse modo, para Sperber e Wilson (2001), todo enunciado carrega consigo uma presunção de relevância ótima.

O modelo de cognição elaborado por Sperber e Wilson (2001) para explicar e descrever a operacionalidade da mente humana no processamento de novas informações parece ser ingênuo, no entanto, apresenta uma descrição mais plausível do funcionamento de nossa mente durante a interpretação.

ANÁLISE

Don Quijote nos é apresentado como um homem de aproximadamente cinquenta anos, vivia com uma jovem sobrinha, uma governanta e um empregado responsável por cuidar dos serviços braçais em suas propriedades. O ancião era membro da baixa nobreza, um fidalgo rural de poucas terras e uma vida sem extravagâncias, “gran madrugador y amigo de la caza”³ (CERVANTES, 2004, p. 28).

Em seus dias de ócio dedicava-se à leitura de novelas de cavalaria, atividade que, aos poucos, foi substituindo todas as suas demais responsabilidades. Seu novo *hobby* torna-se uma obsessão e o faz vender parte de suas propriedades para poder comprar mais livros, até constituir-se um hábito nocivo:

[...] *Del poco dormir y del mucho leer, se le seco el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros,*

3. Grande madrugador e amigo da caça (CERVANTES, 2004, p. 28, tradução de ERNANI SSÓ, 2013).

así de encantamientos, como de pependencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía [...] (CERVANTES, 2004, p. 30-31)⁴.

A contínua leitura das novelas de cavalaria faz com que don Quijote desenvolva uma patologia mental. Em seu desajuste psicológico, o fidalgo acredita que é possível e necessário restituir a cavalaria em seu tempo, como é praticada pelos personagens das novelas que leu. Em seu estado mental patológico, don Quijote decide tornar-se cavaleiro andante. Todas as suas ações agora são orientadas pelos princípios apreendidos nas novelas de cavalaria, seu desejo de colocar em prática tudo aquilo que leu, as expectativas de viver perigosas aventuras, obtendo reconhecimento e fama de seus espectadores, são elementos que terão enorme influência no significado que ele infere ao processar novas informações durante suas interações com outros personagens.

As inferências que don Quijote realiza em suas leituras das novelas cavaleirescas mobilizam seu conhecimento, fazendo com que suas suposições acerca do estado de coisas do mundo sejam reavaliadas de acordo com os princípios da cavalaria. Conforme os pressupostos da TR, esse movimento reorganiza o ambiente cognitivo do protagonista. Após essa reorganização, as suposições fatuais que se encontram mais salientes em sua mente e serão mobilizadas a cada processo inferencial são aquelas construídas em sua apreciação literária.

A patologia mental de don Quijote acarreta um viés cognitivo que orienta seu foco de relevância às suposições fatuais formadas na admiração dos cavaleiros andantes. É o que fica evidente quando decide tornar-se cavaleiro e começa a caracterizar-se antes de sair pelos campos da Mancha em busca de aventuras:

Pero recordándose que el valeroso Amadís no sólo se había contentado con llamarse <<Amadís>> a secas, sino que añadió al nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó <<Amadís de Gaula>>, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya y llamarse <<don Quijote de la Mancha>>, con que a su parecer declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre de ella. (CERVANTES, 2004, p. 32)⁵.

4. [...] por dormir pouco e ler muito, secou-lhe o cérebro de maneira que veio a perder o juízo. Sua imaginação se encheu de tudo aquilo que lia nos livros, tanto de encantamentos como de duelos, batalhas, desafios, feridas, galanteios, amores, tempestades e disparates impossíveis; e se assentou de tal modo em sua mente que todo aquele amontoado de invenções fantasiosas parecia verdadeiro [...] (CERVANTES, 2004, p. 30-31, tradução de ERNANI SSÓ, 2013).

5. Mas, lembrando-se de que o corajoso Amadis não havia se contentado em se chamar apenas Amadis e acrescentara o nome de seu reino e pátria, para fazê-la famosa, chamando-se então Amadis de Gaula, quis assim, como bom cavaleiro, acrescentar ao seu o nome de sua pátria e se chamar “dom Quixote de la Mancha”, com o que, em sua opinião, declarava de forma viva sua linhagem e pátria, e a honrava ao tomar dela o sobrenome (CERVANTES, 2004, p. 32, tradução de ERNANI SSÓ, 2013).

Para escolher o nome que adotaria na prática de cavaleiro andante e o nome do cavalo que levaria em suas aventuras, don Quijote recorre às representações conceituais que construiu sobre o personagem Amadís de Gaula. O fidalgo conclui que, se cavaleiros andantes complementam sua alcunha com o nome de seu lugar de origem para divulgá-lo, ele o deve fazer, para que a Mancha também seja reconhecida por todos, tal qual ele será reconhecido pelas suas grandes façanhas.

Ao final do primeiro capítulo do romance, a mudança do estado mental de don Quijote já se encontra finalizada, e no início do capítulo II temos então sua primeira saída pelos campos da Mancha. Já caracterizado como o cavaleiro don Quijote de la Mancha, ainda sem escudeiro e encorajado pela ânsia de justiça, o fidalgo sai de casa sem ser percebido:

Hechas, pues, estas prevenciones, no quiso aguardar más tiempo a poner en efecto su pensamiento, apretándole a ello la falta que él pensaba que hacía en el mundo su tardanza [...] Subió sobre Rocinante, puesta su mal compuesta celada, embrazó su adarga, tomó su lanza y por la puerta falsa de un corral salió al campo, con grandísimo contento y alborozo de ver con cuánta facilidad había dado principio a su buen deseo. (CERVANTES, 2004, p. 34)⁶.

Com a sua saída, don Quijote dá início ao seu ofício de cavaleiro andante, percorrendo os campos da Mancha em busca de aventuras. A partir daí o protagonista estabelece várias interações verbais com diversos personagens e nessas inúmeras situações evidencia a alteração de seu estado mental. Sua capacidade inferencial é limitada ao conhecimento apreendido nas novelas de cavalaria e a interpretação dos enunciados que lhe dirigem revela-se enviesada, de modo que verificamos em sua conduta não apenas a função da linguagem nas atividades mentais envolvidas no processamento de uma informação, mas também como a cognição humana é capaz de influenciar a interpretação dos estímulos que percebemos diariamente.

A observação da caracterização psico-comunicativa de don Quijote possibilita entender como se dá a dinâmica da sanidade mental dos indivíduos. O protagonista que até então levava uma vida pacata, tendo a caça como principal *hobby*, se enclausura em suas leituras das novelas de cavalaria e, deixando de participar dos acontecimentos que o cercam, enlouquece e decide tornar-se cavaleiro andante.

No entanto, embora o narrador dos capítulos aqui analisados atribua a don Quijote o status de louco, é necessário salientar que comportamentos iguais ou semelhantes aos do personagem cervantino são muito comuns. Não é raro encontrarmos indivíduos que se apegam tão fortemente a preceitos

6. Tomadas essas providências, não quis esperar mais tempo para pôr seus planos em prática, incitando-o a falta que pensava que fazia no mundo com sua demora [...] Montou em Rocinante; posto o mal composto elmo, enfiou o braço na adarga, empunhou a lança e saiu para o campo pela porta dos fundos do quintal, com enorme contentamento e alvoroço por ver com que facilidade havia começado seu bom desejo (CERVANTE, 2004, p. 34, tradução de ERNANI SSÓ, 2013).

religiosos ou políticos que acabam por ignorar completamente acontecimentos históricos ou teorias comprovadas cientificamente para viver numa realidade construída por crenças, desejos e expectativas que influenciam todas as suas ações e limitam suas inferências, fazendo com que todas as informações às quais têm acesso sejam processadas sob um viés cognitivo de reafirmação ou contradição de suas suposições fatuais.

O desconcerto mental de don Quijote afeta uma fase fundamental do processo inferencial: a mobilização do conhecimento de mundo para a seleção das suposições fatuais que formarão o contexto sob o qual uma nova informação é processada e seu significado construído. Segundo a TR, a escolha contextual num processo inferencial é orientada pelo Princípio de Relevância, e a relevância de uma nova informação é medida em termos de efeitos cognitivos: quanto mais efeitos cognitivos uma informação provocar, ampliando o conhecimento de mundo do indivíduo, mais relevante ela será.

Tendo em vista a importância desses mecanismos cognitivos para o sucesso da comunicação, passamos agora a analisar como se dá a formação contextual sobre a qual don Quijote realiza suas inferências e como a TR possibilita explicar a influência dos vieses cognitivos do protagonista na interpretação dos enunciados que lhe dirigem.

A sequência de diálogos que dá base ao capítulo XXII é iniciada com Sancho Panza tornando manifesto a don Quijote a presença de prisioneiros acorrentados pelo caminho onde passavam:

– *¿Cómo gente forzada? – preguntó don Quijote – ¿Es posible que el rey haga fuerza a ninguna gente?*

– *No digo eso – respondió Sancho –, sino que es gente que por sus delitos va condenada a servir al rey en las galeras de por fuerza.*

– *En resolución – replicó don Quijote –, como quiera que ello sea, esta gente, aunque los llevan, van de por fuerza, y no de su voluntad.* (CERVANTES, 2004, p. 199)⁷.

O diálogo continua com o escudeiro tentando convencer seu amo de que os homens acorrentados eram prisioneiros condenados a pagar por seus delitos. Entretanto, o fidalgo segue incomodado com o fato de os prisioneiros estarem sendo forçados a fazer algo, mesmo após Sancho insistir em explicar-lhe o porquê de tal circunstância. Verificamos na interação entre os protagonistas, a dificuldade de don Quijote em entender que naquele contexto era natural e esperado que o rei punisse os responsáveis por atos de delinquência.

7. — Como gente forçada? — perguntou dom Quixote. — É possível que o rei force alguém? — Não disse isso — respondeu Sancho. — É gente que por causa de seus delitos foi condenada a servir ao rei nas galés, em trabalhos forçados. — Em suma — replicou dom Quixote —, seja como for, essa gente vai levada pela força, não pela própria vontade (CERVANTES, 2004, p. 199, tradução de ERNANI SSO, 2013).

Das informações expressas por Sancho, verifica-se que, para o fidalgo, a mais relevante é o fato de os prisioneiros serem forçados a fazerem algo. Ainda que don Quijote e Sancho Panza partilhem um certo número de suposições que lhes outorguem um conhecimento comum sobre o que é um rei e sua função, sobre os motivos que levam um rei a forçar a prisão de um indivíduo, e o amo interprete o significado literal do enunciado do escudeiro, ambos constroem representações muito distintas sobre o que veem. Sancho Panza vê detentos sendo punidos e faz apenas uma constatação sobre quem são as pessoas que avistam no caminho, abstendo-se de julgamentos. No entanto, don Quijote não vê a situação com a mesma naturalidade, e atribui relevância ao fato de os prisioneiros serem forçados a pagar por seus delitos, o que lhe parece uma injustiça.

A partilha de conhecimento entre interlocutores e as informações fornecidas pelo contexto físico dão-lhes a possibilidade de se entender em suas interações. Contudo, seu conhecimento de mundo é determinante na formação das suposições que constituem suas representações conceituais acerca dos fatos e objetos (SPERBER; WILSON, 2001). Conforme a TR, essa idiosincrasia faz com que vários indivíduos que presenciem um mesmo acontecimento possam construir representações absolutamente distintas sobre ele, isso justifica a disparidade entre o posicionamento de don Quijote e Sancho Panza diante da situação dos prisioneiros acorrentados.

O contexto físico e o conhecimento partilhado permitem que os protagonistas consigam interagir. Mas, apuramos que o fator espaço-tempo não é o que mais influencia os significados que ambos inferem. Enquanto o camponês vê com naturalidade a condição dos prisioneiros, o fidalgo, obcecado pela cavalaria, afirma que, naquela ocasião, faz-se necessária a execução de seu ofício de cavaleiro andante:

– Pues de esa manera – dijo don Quijote – aquí se encaja la ejecución de mi oficio: desfacer fuerzas y socorrer y acudir a los miserables.

– Advierta vuestra merced, -dijo Sancho- que la justicia, que es el mismo rey, no hace fuerza, ni agravio a semejante gente, sino que los castiga en pena de sus delitos. (CERVANTES, 2004, p. 201)⁸.

A constatação do escudeiro é ignorada, e supondo que se vê em mais uma oportunidade de praticar a cavalaria, o amo decide interpelar os prisioneiros para saber o motivo que os leva à prisão. O posicionamento que don Quijote ostenta em seu enunciado revela a generalização do conhecimento adquirido em experiências anteriores e sua aplicação na situação que vivencia. A entrada de dados (*input*) provocada pelo estímulo verbal do enunciado de Sancho Panza é

8. — Pois então — disse seu amo —, aqui se enquadra o exercício de minha profissão: desfazer opressões e socorrer os miseráveis. — Veja vossa mercê — disse Sancho — que a justiça, que é o próprio rei, não oprime nem ofende semelhante gente, apenas a castiga por causa de seus crimes (CERVANTES, 2004, p. 201, tradução de ERNANI SSO, 2013).

processada pela mente de don Quijote num raciocínio indutivo que tem como resultado (*output*) um significado que não está alinhado à ostensão do escudeiro, mas encontra-se de acordo com as representações conceituais que ele formou na leitura das novelas de cavalaria.

Ao perguntar ao primeiro prisioneiro a causa de sua retenção, esse lhe contesta de forma rebuscada:

[...] Se llegó a la cadena, y al primero le preguntó que por qué pecados iba de tan mala guisa. El respondió que por enamorado iba de aquella manera.

- ¿Por eso no más? replicó Don Quijote. Pues si por enamorados echan a galeras, días ha que yo pudiera estar bogando en ellas.

- No son los amores como vuestra merced piensa, dijo el galeote, que los míos fueron que quise tanto a una canasta de colar atestada de ropa blanca, que la abracé conmigo tan fuertemente, que a no quitármela la justicia por fuerza, aún hasta ahora no la hubiera dejado de mi voluntad. (CERVANTES, 2004, p. 232)⁹.

Novamente don Quijote não consegue reconhecer a intenção informativa que lhe é dirigida e acaba por inferir um significado desalinhado das intenções evidenciadas pelo prisioneiro. O fidalgo interpreta o significado semântico do que lhe é comunicado e não procura enriquecer o enunciado do detento por meio do contexto situacional, restringindo sua inferência ao contexto mental, sua reação é de surpresa, uma vez que estar apaixonado, conforme seu conhecimento, não seria um crime.

O conjunto de suposições que ele utiliza para interpretar o enunciado do prisioneiro não está precisamente expresso em suas afirmações, no entanto é plausível que sua inferência esteja ancorada nas suposições referentes ao seu amor por Dulcinea del Toboso, que o fazem cogitar sobre a possibilidade de também ir para a prisão.

Ao tentar comunicar-se com o segundo prisioneiro, don Quijote não obtém sucesso, já que ele não responde a sua tentativa de comunicação:

- Este, señor, va por canario, digo que por músico y cantor.

-¿Pues cómo? repitió Don Quijote. ¿Por músicos y cantores van también a galeras?

-Sí, señor, respondió el galeote, que no hay peor cosa que cantar en el ansia.

-Antes he oído decir, dijo Don Quijote, que quien canta sus males espanta.

9. [...] Aproximou-se dos galeotes e perguntou ao primeiro por que pecados ia daquele péssimo jeito. Ele respondeu que por ter se apaixonado. — Só por isso? — replicou dom Quixote. — Se por apaixonado se levam às galés, há tempos eu poderia estar remando nelas. — Não são desses amores que vossa mercê pensa — disse o galeote. — Os meus foram por uma tina atopetada de roupa-branca: amei-a tanto que me abracei nela tão fortemente que não a teria deixado até agora, se a justiça não a tirasse à força de mim (CERVANTES, 2004, p. 232, tradução de ERNANI SSO, 2013).

-Acá es al revés, dijo el galeote, que quien canta una vez, llora toda la vida.

-No lo entiendo, dijo Don Quijote (CERVANTES, 2004, p. 201).¹⁰

O fidalgo não nota o sentido figurado do enunciado do prisioneiro e infere o significado do que lhe foi dito a partir do significado semântico dos termos “canário, músico y cantor” e “el ansia”. Don Quijote é orientado a acreditar que a prisão tem um motivo banal, e então inicia sua inferência por meio de um raciocínio indutivo que se utiliza das suposições expressas por um ditado popular para interpretar o significado do enunciado que lhe fora dirigido. O diálogo de don Quijote com terceiro prisioneiro também é marcado por desentendimentos:

[...] pasando al tercero, preguntó lo que a los otros; el cual de pretesto y con mucho desenfado, respondió y dijo:

-Yo voy por cinco años a las señoras gurapas, por faltarme diez ducados.

-Yo daré veinte de muy buena gana, dijo Don Quijote, por libraros de esa pesadumbre.

-[...] si a su tiempo tuviera yo esos veinte ducados que vuestra merced ahora me ofrece, hubiera untado con ellos la péndola del escribano [...] (CERVANTES, 2004, p. 202)¹¹.

Don Quijote considera a “falta de dez ducados” um motivo injusto e afirma que dará ao prisioneiro “vinte ducados” para que ele seja livre. Essa afirmação feita pelo protagonista nos permite observar que ele não reconhece a intenção informativa de seu interlocutor. As suposições mais evidentes no contexto mental do personagem louco possibilitam processos inferenciais restritos às representações criadas por ele a partir das novelas de cavalaria, o que lhe faz entender que ir preso pela falta de dinheiro seria uma injustiça que ele, como cavaleiro andante, não deveria permitir. A possibilidade de o prisioneiro precisar de dez ducados para subornar o escrivão e o procurador que o sentenciaram nem chega a ser considerada pelo fidalgo.

A interação entre o fidalgo, o quarto e o quinto prisioneiros também trazem falhas na comunicação semelhantes às falhas encontradas nos diálogos com os demais personagens:

10. — Este, senhor, vai porque é canário, quer dizer, porque é músico e cantor. — Mas como?! — admirou-se dom Quixote. — Músicos e cantores também vão para as galés? — Sim, senhor — respondeu o condenado —, pois não há coisa pior que cantar na agonia. — Sempre ouvi dizer — disse dom Quixote — que quem canta seus males espanta. — Aqui é o contrário — disse o condenado —, quem canta uma vez chora a vida toda. — Não compreendo — disse dom Quixote (CERVANTES, 2004, p. 201, tradução de ERNANI, 2013).

11.[...] Passando ao terceiro, perguntou a mesma coisa que aos outros; ele, com presteza e grande desenvoltura, respondeu: — Eu vou para as senhoras galés por cinco anos por me faltarem dez ducados. — Eu darei vinte de boa vontade — disse dom Quixote — para vos libertar desse suplício. — [...] Se no devido tempo eu tivesse esses vinte ducados que vossa mercê me oferece agora, teria untado com eles a pena do escrivão [...] (CERVANTES, 2004, p. 202, tradução de ERNANI SSO, 2013).

Pasó Don Quijote al cuarto [...] el cual, oyéndose preguntar la causa por qué allí venía, comenzó a llorar y no respondió palabra; mas el quinto condenado le sirvió de lengua, y dijo:

-Este hombre honrado va por cuatro años a galeras [...] y la culpa por que le dieron esta pena es por haber sido corredor de oreja, y aun de todo el cuerpo. En efecto, quiero decir que este caballero va por alcahuete, y por tener así mismo sus puntas y collar de hechicero.

-A no haberle añadido esas puntas y collar, dijo Don Quijote, por solamente el alcahuete limpio no merecía el ir a bogar a galeras, sino a mandallas y a ser general dellas, porque no es así como quiera el oficio de alcahuete, que es oficio de discretos, y necesarísimo en la república bien ordenada, y que no le debía ejercer sino gente muy bien nacida [...].

-Así es, dijo el buen viejo, y en verdad, señor, que en lo de hechicero que no tuve culpa, en lo de alcahuete no lo pude negar; pero nunca pensé que hacía mal en ello, que toda mi intención era que todo el mundo se holgase, y viviese en paz y quietud sin pependencias ni penas [...] (CERVANTES, 2004, p. 203)¹².

O fidalgo não reconhece a intenção informativa de seu interlocutor da forma como ele esperava e mostra-se ingênuo diante de seu escárnio, não conseguindo inferir o significado do enunciado que lhe fora dirigido, ou melhor, não inferindo o significado que seu interlocutor esperava que ele fosse capaz de inferir. Já no diálogo estabelecido com os dois últimos prisioneiros, há uma tentativa de fazer com que don Quijote tome alguma atitude em relação a eles e a situação deplorável em que se encontram:

Pasó adelante Don Quijote, y preguntó a otro su delito, el cual respondió con no menos, sino con mucha más gallardía que el pasado:

-Yo voy aquí porque me burlé demasiado con dos primas hermanas mías, y con otras dos hermanas que no lo eran mías. Finalmente, tanto me burlé con todas, que resultó de la burla crecer la parentela tan intrincadamente, que no hay sumista que la declare [...] si vuestra merced, señor caballero, lleva alguna cosa con que socorrer a estos pobretes, Dios se lo pagará en el cielo, y nosotros tendremos en la tierra cuidado de rogar a Dios en nuestras oraciones por la vida y salud de vuestra merced [...] (CERVANTES, 2004, p. 204).¹³

12. Dom Quixote passou ao quarto [...] que, ouvindo perguntar por que estava ali, começou a chorar e não respondeu uma palavra; mas o quinto condenado lhe serviu de língua: — Este homem honrado vai para as galés por quatro anos [...] — A causa dessa condenação é porque negociava cobertores de orelha e até do corpo todo. Enfim, quero dizer que este senhor vai porque era alcoviteiro, e também por ter uma pitada de feiticeiro. — Se não tivesse acrescentado essa pitada... — disse dom Quixote —, porque apenas por puro alcoviteiro ele não merecia ir remar nas galés, mas sim comandá-las, ser o general delas. Pois não é assim como se pensa o ofício de alcoviteiro: é ofício de pessoas argutas, muito necessário numa república bem organizada, que só devia ser exercido por gente muito bem-nascida [...] — É isso mesmo — disse o bom velho —, mas na verdade, senhor, não sou culpado de feitiços. De alcovitagem, sim, não posso negar. Nunca, porém, pensei que fazia mal nisso, pois toda a minha intenção era que todo mundo se divertisse e vivesse em paz e quietude, sem rixas ou penas (CERVANTES, 2004, p. 203, tradução de ERNANI SSO, 2013).

13. Dom Quixote passou adiante e perguntou a outro qual era seu delito. O condenado respondeu,

Não há, neste diálogo, um desentendimento entre os interlocutores, mas é possível identificar na fala do prisioneiro a intenção de agir sobre don Quijote. O falante evidencia suas expectativas sobre a religiosidade do fidalgo dizendo-lhe que Deus o retribuirá caso ele possa ajudar todos os prisioneiros que ali estão, há, portanto, uma presunção de relevância da parte do ouvinte em relação à religiosidade do fidalgo. O último prisioneiro questionado também se expressa de forma clara e permite que don Quijote possa reconhecer suas intenções informativas de forma a lograr a interpretação do significado do que diz.

[...] soy Ginés de Pasamonte, cuya vida está escrita por estos lugares.
 - ¿Y cómo se intitula el libro? preguntó Don Quijote. “La vida de Ginés de Pasamonte”, respondió él mismo. ¿Y está acabado? preguntó Don Quijote. ¿Cómo puede estar acabado, respondió él, si aún no está acabada mi vida? Lo que está escrito es desde mi nacimiento hasta el punto que esta última vez me han echado en galeras. ¿Luego otra vez habéis estado en ellas? dijo Don Quijote. Para servir a Dios y al rey, otra vez he estado cuatro años [...] y no me pesa mucho de ir a ellas, porque allí tendré lugar de acabar mi libro, que me quedan muchas cosas que decir [...] Hábil pareces, dijo Don Quijote. Y desdichado, respondió Ginés, porque siempre las desdichas persiguen al buen ingenio. [...] (CERVANTES, 2004, p. 205).¹⁴

Interessante notar que Ginés demonstra afeição pela escrita, o que chama a atenção do fidalgo, já que ele se ocupa com a leitura das novelas de cavalaria com muita dedicação, assim, essa informação é relevante para don Quijote, a coincidência parece influenciar o sucesso da interação entre esses personagens.

Nas interações estabelecidas por don Quijote no capítulo XXII, é possível observar como o protagonista emprega seu conhecimento de mundo na interpretação dos enunciados que os prisioneiros lhe dirigem. Quando Sancho Panza anuncia-lhe que os acorrentados que avistam no caminho são homens forçados a pagar por seus delitos, seu contexto mental é mobilizado e as suposições que se encontram mais disponíveis em seu ambiente cognitivo

não com menos, mas com muito mais graça que o anterior: — Eu estou aqui porque fiz muitas travessuras com duas primas-irmãs minhas e com outras duas irmãs que não eram minhas; enfim, foram tantas travessuras com todas que a parentela cresceu de modo tão enrolado que não há diabo que a deslinde. [...] Condenaram-me às galés por seis anos, eu me conformei: o castigo foi por minha culpa; sou novo: que a vida continue, pois com ela tudo se alcança. Se vossa mercê, senhor cavaleiro, leva alguma coisa com que socorrer esses pobres diabos, Deus o pagará no céu, e na terra nós teremos o cuidado de rogar a Ele em nossas orações pela vida e saúde de vossa mercê [...] (CERVANTES, 2004, p. 204, tradução de ERNANI SSO, 2013).

14. [...] Sou Ginés de Pasamonte, cuja vida foi escrita por estes dedos. E como se intitula o livro? — perguntou dom Quixote. — A vida de Ginés de Pasamonte — respondeu o próprio. — E está pronto? — perguntou dom Quixote. — Como poderia — respondeu ele —, se minha vida ainda não acabou? O que está escrito vai de meu nascimento até o ponto em que me mandaram para as galés, esta última vez. — Então estiveste nelas antes? — disse dom Quixote. — Para servir a Deus e ao rei, estive outra vez por quatro anos [...] Não me incomoda muito voltar para lá; ao menos terei tempo de acabar meu livro, pois ainda me faltam muitas coisas para dizer [...] — Pareces bem capaz — disse dom Quixote. — E infeliz — respondeu Ginés —, porque as desgraças sempre perseguem os homens de gênio (CERVANTES, 2004, p. 205, tradução de ERNANI SSO, 2013).

formam um pano de fundo no qual as contribuições informativas dadas pelos acorrentados vão sendo processadas. Essas suposições são prioritariamente aquelas referentes à cavalaria e que prescrevem que ele deve desfazer injustiças, acudindo aos mais necessitados.

Na mudança de seu estado mental, as suposições formadas em suas leituras passaram a ser aceitas como verdadeiras ou mais provavelmente verdadeiras em relação às demais suposições fatuais que constituem seu conhecimento de mundo (SPERBER; WILSON, 2001). É o que o fidalgo evidencia, por exemplo, ao se comunicar com o primeiro prisioneiro que afirma ter sido preso por estar apaixonado, a nova informação é bastante relevante para ele, visto que, se a paixão é considerada um crime, sua prisão é incontestável diante da veracidade de seu amor por Dulcinea.

Dessa forma, mesmo sem o reconhecimento da intenção informativa do interlocutor, temos uma entrada de dados (*input*) cuja proposição anuncia que a paixão pode ser um crime, essa informação é processada e seu processamento tem como resultado (*output*) um significado que indica a possibilidade de o fidalgo ir para a prisão. O raciocínio implicado nesse processamento parte de um enunciado contextualizado situacionalmente e enriquecido com o conhecimento de mundo do indivíduo para chegar a uma conclusão que altera sua representação total sobre os fatos vivenciados.

Na ausência de resposta à indagação que faz ao segundo prisioneiro, don Quijote continua a interagir com o primeiro que novamente contesta-o de forma metafórica. Incapaz de reconhecer a intenção informativa no enunciado, o cavaleiro se vale da associação entre a proposição expressa por um ditado popular e os termos utilizados pelo prisioneiro para construir sua metáfora, e realiza uma asserção sobre a nova informação a partir do conhecimento obtido anteriormente. Com a intervenção de um dos guardas, a intenção informativa do prisioneiro é esclarecida e verificamos neste momento da narrativa a gradual transformação no contexto mental do protagonista, que tem seu conhecimento de mundo ampliado com a interpretação da metáfora, podendo ir além do significado literal do enunciado.

As falhas comunicativas que ocorrem nos diálogos presentes no capítulo XXII possibilitam averiguar que, a unilateralidade contextual nas interpretações realizadas por don Quijote não impede que o protagonista processe novas informações e às integre em seu conhecimento de mundo, todavia, a desconsideração do contexto espaço-temporal, social e situacional inviabilizam o reconhecimento da intenção informativa de seus interlocutores. Tanto as inferências indutivas, abduativas e dedutivas do fidalgo são concluídas por meio de um percurso de reafirmação ou contradição dos princípios cavaleirescos que ele professa, caracterizando a formação de vieses cognitivos determinantes na construção de seu conhecimento de mundo.

A cada estímulo verbal que os prisioneiros dirigem a don Quijote, o contexto mental do fidalgo é mobilizado para acomodar as novas informações que estão sendo processadas. Os enunciados recebidos como resposta a suas indagações têm seu significado inferido de acordo com viabilidade de prática da cavalaria, assim, o contexto que serve como pano de fundo para a interpretação de cada enunciado é selecionado segundo suas expectativas de relevância.

DISCUSSÃO

De acordo com a TR, a interpretação do significado de novas informações é orientada pelo Princípio de Relevância, que impele a mente humana a processar uma nova informação num contexto onde ela obtenha maior quantidade de efeitos cognitivos com um menor custo de processamento. A mente de don Quijote trabalha de modo potencializar a relevância das informações e, sob a influência de uma patologia, faz com que os contextos selecionados na interpretação sejam formados apenas pelas suposições sobre a cavalaria. Dessa forma, as informações processadas funcionam ou como reafirmação ou contradição dessas suposições.

As informações que reafirmam as expectativas de don Quijote sobre a cavalaria são processadas com menor custo, pois o contexto que as integram está mais acessível, assim são mais relevantes. Já as informações que contradizem os hábitos cavaleirescos ou inserem no intercâmbio conversacional proposições que se aproximam mais da realidade do que da ficção são menos relevantes ou irrelevantes, pois requerem um contexto de difícil acesso.

É devido a essa relação “custo-benefício” de informações, sob a qual trabalha a mente humana, que don Quijote ignora muitas reprimendas de Sancho Panza que o alertam para o perigo e, quando as processa, interpreta-as como uma falha no conhecimento de mundo do interlocutor, e não como a possibilidade de estar equivocado.

A dificuldade do fidalgo em reconhecer as intenções de seus interlocutores se deve a essa “economia” cognitiva. Quando ele passa a interagir com os prisioneiros, os indivíduos não procuram deixar suas intenções informativas tão claras, o que o obriga a empregar mais esforço para interpretá-las. A ausência desse maior esforço incorre em falhas na comunicação, que acabam por levar o fidalgo a considerar os prisioneiros como inocentes e os guardas como pessoas inoportunas que forçavam aqueles homens a uma punição injusta. O equívoco da interação ocorre porque seu foco de relevância é orientado para as suposições desenvolvidas nas leituras das novelas de cavalaria, que alimentam sua ânsia por um mundo mais digno.

Os diálogos analisados ilustram problemas de comunicação bastante recorrentes em nosso cotidiano nos mais diversos contextos em que interagimos e, como pudemos observar, formam um campo de estudos que é de domínio

pragmático. Notamos como a mente ordena a seleção de conhecimentos utilizados pelo ouvinte nos processos de interpretação do significado e o porquê de algumas informações serem mais relevantes que outras.

Sendo a relevância um mecanismo que opera a “custo-benefício”, é natural que interpretemos o significado dos enunciados através das suposições que estão mais salientes em nossa mente, pois isso torna o processo inferencial mais fácil, isto é, o custo para a interpretação do significado é mais baixo do que se fôssemos utilizar suposições que no momento não nos são tão manifestas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das situações comunicativas encontradas nos capítulos I e XII do romance cervantino, descrevemos como a potencial relevância de novas informações pode determinar a seleção dos conhecimentos utilizados pelos ouvintes em um processo inferencial. Averiguamos que a limitação das inferências de don Quijote se deve à potencial relevância das informações comportadas pelos enunciados que lhe são dirigidos. De acordo com a TR, a propriedade relevante das informações é o fator responsável pela seleção dos contextos nos quais uma informação pode ser processada e, como as informações relevantes para ele são aquelas que se relacionam à cavalaria, sua conduta patológica pode ser explicada em termos de relevância conversacional.

A patologia mental do personagem tem origem no processo de formação dos contextos que servem suas inferências. Nesse sentido, é plausível afirmar que seu comportamento ilustra questões pertinentes ao domínio dos estudos pragmáticos, principalmente aqueles pertencentes à pragmática cognitiva, cujo expoente é a TR.

No decorrer do trabalho, pudemos concluir que nosso conhecimento de mundo, nossas crenças e expectativas determinam o que nos é relevante, atuando como mecanismos que nos permitem interpretar aquilo que vemos e ouvimos. A seleção desse conhecimento dentro de nossa mente é feita conforme o Princípio de Relevância que, por sua vez, seleciona quais de nossas suposições fatuais participarão de cada uma das inferências que realizamos. Dessa maneira, nosso conhecimento e nossas experiências estão intimamente relacionadas aos significados que resultam de nossas interpretações.

REFERÊNCIAS

- CERVANTES, M. S. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Ernani Ssó. Companhia da Letras: São Paulo, 2013.
- CERVANTES, M. S. **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.
- DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SANTOS, S. L. **O enigma da piada: convergências teóricas e emergência pragmática**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

_____. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

_____. **Contexto e contextualização: quando o significado acontece**. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.

SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Comunicação, Cognição e Relevância em *Don Quijote de la Mancha***, defendida em 28 de agosto de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos – Orientador
Doutor em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Elena Godoy
Doutora em Linguística
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Maurício Fernandes Neves Benfatti
Doutor em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos
Doutora em Estudos Linguísticos
Universidade Estadual de Ponta Grossa

CAMINHA, Leticia dos Santos. **Comunicação, Cognição e Relevância em *Don Quijote de la Mancha***. Ponta Grossa, 2020, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3302>>.

Referência deste artigo:

CAMINHA, L. S.; SANTOS, S. L. Cognição e relevância: a loucura quijotesca sob uma perspectiva pragmática. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PP-GEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 379-394.



REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICAS: LÍNGUA GUARANI NA TERRA INDÍGENA DO PINHALZINHO/ PR E NA TERRA INDÍGENA DE TACURU/MS

Lilian Aparecida do Amaral Martines¹

Rosana Hass Kondo²

Letícia Fraga³

Resumo: O objetivo desse artigo é apresentar discussões resultantes de duas pesquisas de mestrado realizadas em contextos indígenas. Para tanto, analisamos as representações que essas duas comunidades Guarani (Pinhalzinho, PR / Tacuru, MS) manifestam acerca da língua indígena e da (re)construção da identidade indígena. Metodologicamente, ambas pesquisas são caracterizadas de cunho etnográfico, qualitativo/ interpretativista (ANDRÉ, 1995; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). O aporte teórico que norteou estes trabalhos inclui os seguintes / autores: (JODELET, 2001; RODRIGUES, 2005; SILVA, 2009; MAHER, 2013), dentre outros. Os resultados sugerem que embora alguns teóricos especialistas na área, como (OLIVEIRA, 2010; MORELLO, 2012, 2012a), apontem que a cooficialização de línguas no Brasil constitui um grande avanço para o enfrentamento do preconceito linguístico. Fica evidente que, em relação às políticas linguísticas, há necessidade de que o Estado dialogue com a comunidade para que estas não caminhem em direções contrárias.

Palavras-chave: Representação; Atitudes linguísticas; Língua Guarani; Educação (escolar) indígena.

Artigo baseado nas seguintes dissertações:

MARTINES, Lilian Aparecida do Amaral. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógico.** Ponta Grossa, 2014, 207 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/463>>.

KONDO, Rosana Hass. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “YVY PORÃ”.** Ponta Grossa, 2013, 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/444>>.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lcdamrodrigues@hotmail.com

2. Doutora. Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosanahass@gmail.com

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora das dissertações que deram origem a este texto. Universidade Estadual de Campinas. E-mail: leticiafraga@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, atualmente são faladas por volta de 222 línguas indígenas (MAHER 2013). No entanto, apesar de esse número representar uma grande diversidade linguística, “estima-se também que desde a chegada dos portugueses houve a perda de 1.000 línguas, o que representa 85% das línguas existentes no território brasileiro no século XVI” (RODRIGUES, 2005), resultado “de um processo colonizador extremamente violento e continuado” (RODRIGUES, 2005), a que os povos indígenas foram submetidos. Quando do estabelecimento do ensino formal, os modelos de aprendizagem eram bastante radicais e em sua maioria visavam ao ensino monolíngue em língua portuguesa, que desde a reforma pombalina foi imposta como a língua de maior prestígio em todo território nacional.

A partir desse contexto que expõe séculos de negação ao plurilinguismo brasileiro, este texto tem por objetivo discutir as representações linguísticas de duas pesquisas de mestrado realizadas em contextos indígenas.

O texto é organizado da seguinte forma: primeiramente, situaremos o leitor sobre esses dois contextos linguisticamente complexos, destacando os objetivos almejados, a metodologia e participantes das pesquisas. Em seguida, discutiremos o conceito de representação (JODELET, 2001; SILVA, 2009). Posteriormente, por meio da análise dos dados, apresentamos algumas discussões acerca das representações linguísticas manifestadas pelos participantes das pesquisas. Finalizam este capítulo algumas considerações sobre o assunto.

A primeira pesquisa, intitulada “Representações e atitudes linguísticas na (re) construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): Um estudo na Escola “Yvy Porã” (KONDO, 2013), foi realizada na Comunidade do Pinhalzinho, Tomazina – Paraná. Neste trabalho investigou-se a relação que se estabelecia entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas⁴ e culturas presentes na comunidade. Objetivava-se também debater o processo de (re)construção da identidade indígena, de modo que a comunidade pudesse, a partir de uma maior compreensão sobre si mesma, vislumbrar formas de construir políticas linguísticas que possibilitassem uma educação de fato específica, que atendesse suas necessidades, desejos e direitos. Consideramos que este trabalho foi de grande relevância para a comunidade, visto que ela teve oportunidades de refletir sobre a atual conjectura que viviam à época, sobre as políticas públicas e como estas eram e são instituídas pelo poder público e da importância de serem cada vez mais politizados, de modo que pudessem questionar as políticas “*top down*” (HORNBERGER, 2006), ou seja, aquelas orquestradas de cima para baixo, sem a participação efetiva dos interessados.

4. A dissertação tratava da representação das línguas faladas na comunidade, mas nesse texto faremos referência somente às atitudes relativas à língua Guarani.

Já a segunda pesquisa, intitulada “A política linguística de cooficialização da língua Guarani e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos” (MARTINES, 2014), foi realizada no Município de Tacuru, MS. Esse trabalho analisou a iniciativa de cooficialização da língua Guarani, na cidade de Tacuru, destacando, a partir do ponto de vista da comunidade escolar, quais eram as repercussões linguísticas, políticas e pedagógicas dessa iniciativa, além de observar até que ponto essa iniciativa influenciava positiva ou negativamente os conflitos linguísticos vividos pela comunidade em questão.

Ambas as pesquisas foram desenvolvidas mediante princípios metodológicos da pesquisa qualitativa, propostos por (BOGDAN e BIKLEN, 1994), em que se valoriza o contato direto do pesquisador com o contexto analisado. As informações de análise deste texto reúnem dados gerados a partir de observações, entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio e vídeo), diário de campo e intervenções gerados etnograficamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A geração de dados da primeira pesquisa foi realizada na comunidade Guarani do Pinhalzinho. Na segunda, por sua vez, os dados provêm da pesquisa realizada na escola municipal de Tacuru/MS, a Escola X⁵. A escolha pelo segundo contexto se deve ao fato de ser a Escola X a única, na região urbana, a incorporar a língua Guarani em sua grade curricular, além de atender uma população de alunos com perfil bastante heterogêneo, refletindo nitidamente a diversidade étnica e cultural do município.

Foram participantes das pesquisas: liderança indígena (LI), membros da equipe pedagógica (EP), professores indígenas (PI), professores não-indígenas (PNI), alunos indígenas (AI). No entanto, devido aos objetivos almejados neste capítulo, nesse texto analisaremos somente os discursos dos seguintes participantes – Comunidade do Pinhalzinho: liderança indígena (LI), Equipe pedagógica (EP₁) e alunos indígenas (A₁, A₄, A₅). Comunidade de Tacuru: Equipe pedagógica (EP₃), professor indígena (P₁, P₂, P₃) e alunos indígenas (A₁, A₃) e relatos de observações.

Em ambas as pesquisas foram utilizadas as mesmas nomenclaturas para representar os participantes. Todavia, para que os contextos sejam identificados distintamente, estes encontram-se nominados, na análise, como comunidade do Pinhalzinho e comunidade de Tacuru.

Antes de procedermos à análise dos dados, vamos revisitar noção de representação linguística, por acreditarmos que ela exerce uma grande influência sobre as representações apresentadas pelos participantes indígenas e pelos não-indígenas.

5. Por questões éticas, a escola onde a pesquisa foi realizada será identificada como “Escola X”, para que as informações obtidas pela pesquisadora não possam causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo a esse contexto escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

DISCUTINDO CONCEITO DE “REPRESENTAÇÃO”

De acordo com Silva (2009), o conceito de representação é antigo e tem vários significados. “Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, op. cit., p. 90, grifo do autor). A representação é tida como fixa, imutável. Nessa perspectiva, a representação da identidade indígena está atrelada a aspectos do passado. Ela é definida com base na representação externa, por exemplo, danças, artesanatos, linguagem; e representação interna ou mental (SILVA, 2009).

A representação também pode ser entendida a partir das “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Ela é responsável por definir o que somos ou porventura possamos nos tornar (WOODWARD, 2009, p. 17). Nesse sentido, a representação é um elemento social, “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e compartilhado, e contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

O quadro de representação de cada indivíduo influenciará a forma como ele interpreta e se posiciona frente a determinado assunto. Nenhum sujeito possui conceitos pré-estabelecidos, esses conceitos serão organizados de acordo com as experiências sociais e coletivas de cada indivíduo. Conforme Silva (2009), nossa realidade é construída e retratada por meio das representações que internalizamos nas interações sociais.

Compreendemos, assumindo a perspectiva de Woodward (2009, p. 41), que “cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo”. Os sistemas classificatórios estipulados por cada cultura serão os responsáveis por “dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2009, p. 41). Contudo, não podemos nos esquecer de que “as culturas nascem de relações sociais que são sempre desiguais” (CUCHE, 1999, p. 143-144). Sempre existiu, no interior das culturas, o que pode ser identificado como “hierarquia social”.

Assim, pressupomos que a heterogeneidade cultural é uma característica que permeia todo grupo social. No caso das comunidades indígenas, por exemplo, não podemos nos esquecer de que os princípios regentes desses povos são distintos daqueles que norteiam a vida dos ocidentais (LIMA, 2011). Na modernidade, as comunidades sociais não-indígenas foram envolvidas por uma série de princípios que delimitaram seus papéis frente às instituições, tornando-as “regidas por princípios racionais-legais”, enquanto as comunidades indígenas têm suas convicções pautadas pelo “parentesco e as cosmologias”, sejam elas de produção, políticas, temporais etc. (LIMA, 2011, p. 80). Segundo o autor, a

falta de conhecimento relativa aos povos indígenas faz com que muitos caiam “na armadilha de aceitarem irreflexivamente noções arraigadas, pré-noções, preconceitos, representações sociais” (LIMA, 2011, p. 81) sobre esses povos. A título de exemplificação, podemos citar o fato de chamarmos “os índios genericamente de índios, colocando-os sob um único rótulo, tornando uma categoria social que é tão diversa, algo homogêneo” (LIMA, 2011, p. 81).

No caso específico das populações indígenas, “[n]ão há como negar que essa disposição de afirmar o domínio da sua língua indígena vem num movimento que é constituído pelo contato com a sociedade mais ampla” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 52), a qual só considera como índio aquele que fala uma língua indígena. Entretanto, vemos esse sistema de representação como nocivo para os povos indígenas, pois muitos se sentem culpados por não conseguirem falar mais a língua indígena, como se fossem os únicos culpados de terem “abandonado” suas línguas.

É por isso que muitas comunidades indígenas atualmente têm lutado pelo fortalecimento de suas línguas indígenas, justamente porque elas atuam como importante marcador de identidade, considerando o significado que elas têm para os brancos. Ou seja, que índio *verdadeiro* é somente aquele que fala língua indígena.

DOIS CONTEXTOS, DUAS REALIDADES: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA GUARANI: A LÍNGUA INDÍGENA É UMA “ARMA” - PINHALZINHO, PR

As observações feitas no decorrer dessa pesquisa em diversos momentos (aulas, reuniões pedagógicas, festas, piqueniques, feira da semente⁶) e também as entrevistas mostraram algumas atitudes que esses indígenas possuem em relação à língua Guarani que serão discutidas a seguir.

1) **P:** *Qual língua você acha mais bonita Guarani ou Português?*

A4: *Ah um pouquinho dos dois, né?*

P: *Você acha os dois? Você acha importante falar português também?*

A4: *Acho.*

P: *E o Guarani?*

A4: *Também.*

P: *Por que você acha importante falar Guarani?*

A4: *Bom Guarani é a língua que a gente usa. Bom eu gosto de falar Guarani, porque é diferente, né? Diferente do Português do Inglês, porque é a língua que nós usa, nossa língua. (Entrevista realizada dia 02 de julho de 2012).*

6. Evento realizado todo ano na aldeia, em que eles expõem os produtos agrícolas produzidos na aldeia, artesanatos e também as atividades realizadas pelos alunos durante o ano.

A atitude de A₄ perante as línguas Guarani e Portuguesa é perfeitamente compreensível, pois não há como negar seu sentimento em relação a uma ou outra língua, tendo em vista que a primeira é a língua do seu povo. Essa é a língua que remete à sua identidade, pois como A₄ afirma “[...] *é a língua que nós usa, nossa língua*”. Embora a língua Portuguesa seja bastante usada por eles, quando alguém de fora pergunta qual é a língua falada por esta etnia a resposta sempre é *Guarani Nhandewa*, variedade que fazem questão de sempre assinalar.

Ao dizer que gosta de falar Guarani, porque é diferente, diferente de Português, de Inglês, podemos entender essa afirmação como uma forma de dizer “eu sou diferente, eu sou indígena”, essa é minha marca, minha característica. O verbo *gostar* indica uma atitude linguística positiva em relação à língua Guarani; já a segunda, a língua Portuguesa, é a língua que a maioria das pessoas dessa aldeia usa. É a língua, por meio da qual eles também interagem com mundo fora da aldeia, sendo inclusive a língua que a identidade Guarani é também declarada.

Dos cinco (05) alunos entrevistados, todos apresentaram atitudes afirmativas sobre aprender ou falar a língua Guarani. Dentre os argumentos apresentados estão os seguintes: “*porque é fácil de aprender, porque não é tão complicado, porque eu vejo outras pessoas falando*”.

O líder da comunidade foi enfático quando se referiu à importância da língua Guarani para essa comunidade, quando perguntamos a ele qual língua, hoje, considerava mais importante para o grupo.

2) LI: É o Guarani, né? É o Guarani, né? *Pra nós o mais importante é o Guarani.*

Pesquisadora: *Por que o senhor acha que é o Guarani?*

LI: *É... porque eu, eu... é nossa cultura e é nossa defesa pra nós defender a nossa terra, porque se nós fala só na, na/ no, no Português, **ai o que, que o pessoal vai dizer? “Lá não tem mais índio”, né? “Não tem mais índio lá”.** E vamos acabar com tudo. Então não existe mais.* (Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

A resposta de LI suscita muitos aspectos importantes sobre a representação da identidade indígena, principalmente sobre o modelo eleito pelos não-indígenas a respeito do que é ser ou não ser índio. Ou seja, o excerto corresponde à representação que LI acha que o branco faz do papel da língua na composição da identidade indígena. Ao verbalizar “[...] *ai o que, que o pessoal vai dizer? ‘Lá não tem mais índio’, né? ‘Não tem mais índio lá’*” LI está argumentando que, para os não-indígenas, ser índio é falar língua indígena. Logo, se o índio não fala (mais) a língua indígena, ele não é índio, deixa de ser índio. Neste sentido,

[a]s implicações de tal representação para o contexto indígena desembocam na expectativa de que esses povos tenham cultura(s) e língua fossilizadas, ou seja, que não podem variar ao longo do tempo e, no caso da língua, em termos práticos, a mesma não poderia, por exemplo,

tomar vocábulos emprestados de outras línguas. Uma outra consequência da referida representação associa-se à identidade construída a partir dela, a saber, se não fala a língua indígena, não tem cultura, não é mais índio. Estas são narrativas não-indígenas que, se por um lado, exigem do indígena que fale português-padrão, por outro, também exigem que o mesmo “mantenha” a sua língua e sua(s) cultura(s). Tais narrativas são internalizadas e posteriormente, terminam por ser repetidas pelos indígenas. (NETO, 2011, p. 10).

É realmente isso que o depoimento anterior de LI retrata, um processo de conciliação com a representação do não-indígena do que seja ser índio. Se os não-indígenas só consideram índio quem fala/usa a língua indígena, os mesmos não-indígenas podem achar que os Guarani deixaram de ser índios caso “percam” e/ou deixem de usar a língua indígena, pois perderiam sua *arma* para defender seu território, que pode ser contestado pelo homem branco, uma vez que “a luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais” (WOODWARD, 2009, p. 10).

Embora a língua não seja fator determinante (pelo menos não o único) para nenhuma identidade étnica (MAHER, 1998), a preocupação com o outro pensa a esse respeito é bastante grande. Segundo a fala de LI, a língua Guarani atua como fronteira identificatória (MAHER, 1998) do que seja ou não seja ser índio para o branco.

- 3) LI: [...] Essa é uma arma nossa, que nós têm pra lutar. Se nós tiver... essa é uma arma/ se nós tiver essa arma aí, né? É uma arma poderosa, pra nós ter nossa terra outra vez. (Entrevista realizada dia 25 de abril de 2012).

Durante a entrevista, ao ouvirmos essas palavras (“*arma poderosa*”) pudemos sentir a força depositada na língua Guarani. Na iminência de perder um símbolo importante de sua identidade, esses indígenas lançam mão de todos os esforços para que a comunidade continue a usá-la, pois perdê-la significa para eles perder o direito de existir como índios perante a sociedade não-índia.

Quando o conhecimento da língua indígena é posto em xeque, a identidade indígena também o é, pois na visão dos não-indígenas a língua Guarani atua como elemento de (re)afirmação da identidade étnica. É como se ele dissesse que ninguém pode questionar a identidade étnica do grupo enquanto a língua indígena estiver presente na aldeia. Neste sentido, os indígenas mais velhos vêm tentando passar para as gerações mais novas do Pinhalzinho a importância da valorização linguística e cultural.

Pudemos constatar esses esforços durante as comemorações na comunidade em homenagem ao *Dia do Índio*. Na ocasião, toda a comunidade se envolveu em atividades e práticas que remetiam à cultura e costumes Guarani tradicionais.

Os mais idosos fizeram discursos emocionantes ressaltando a importância da manutenção, preservação e revitalização de seus aspectos culturais⁷.

Essa forma de pensar e agir dos mais velhos têm influenciado o pensamento dos mais jovens. Ou seja, as atitudes e as concepções de língua dos indígenas idosos refletem no comportamento discursivo dos indígenas mais jovens como um todo. Tanto LI quanto A1 têm receio de que o branco pense que os Guarani “deixaram de lado” as tradições indígenas, visto que isso significa abrir caminho para que a cultura do outro (não-índio) invada suas terras e as tire deles: *daí eles vão querer tomar a terra daqui*.

4) **P:** Você acha que... deve ajudar a manter as tradições dos Guarani? Por quê?

A1: *Porque daí se eles num... tudo índios daí vai querer morar na cidade, né? Daí eles vão, daí eles vão querer tomar a terra daqui.* (Entrevista realizada dia 05 de junho de 2012).

Apesar da pouca idade, A1 sinaliza aspectos importantes em relação à violência sofrida pelos indígenas desde a época do processo de colonização.

Tanto na fala de LI, quanto na do aluno A1 vemos que os símbolos apontados por eles (língua, tradições culturais) atuam como importantes sinalizadores de representação de identidade indígena. É importante frisar que as atitudes deles são influenciadas também pelo ponto de vista dos não-indígenas que determinaram quais são os símbolos que representam a identidade indígena. Nesta direção, observamos que “[é] por meio da representação que a identidade e diferença se ligam a sistemas de poder” (SILVA, 2009, p. 91).

DOIS CONTEXTOS, DUAS REALIDADES: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA GUARANI: REPRESENTAÇÃO À ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA GUARANI – TACURU, MS

O ideário nacional constitutivo do Estado brasileiro estabeleceu uma identidade comum a todos os brasileiros, tendo por suporte a língua portuguesa. Ser cidadão brasileiro e ser falante da língua portuguesa foram fatos que ideologicamente coincidiram até recente data. (MORELLO, 2012, p. 37).

A citação que inicia esta seção agrega várias questões discutidas acerca do tema representação e, por esse motivo, dará subsídios para refletirmos sobre algumas representações de alunos, professores e dos demais participantes da

7. Pode-se até dizer que o formato da comemoração se baseou naquilo que a sociedade não-indígena estipula como requisito para que os indígenas possam ter direito a gozar dos “privilégios” que a condição de indígena lhes dá, mas não deixa de ser, acreditamos, uma forma de conciliar exigências tão distintas.

comunidade escolar, sobre a implantação da língua Guarani na escola onde a pesquisa foi realizada. Começamos pela fala de EP3:

- 5) EP3: [...] *O ano passado eu fiquei na Secretaria de Educação no pedagógico, aí a diretora, aí nós tivemos um índice de evasão escolar, de evasão escolar, de alunos dessa escola indo para a rede estadual. Aí, um dia nós paramos para conversar e a diretora disse o seguinte “sabe que é? Porque implantou, agora, o Guarani na escola e as crianças não gostam do Guarani”. Mas na verdade, não é isso, é que, a rede estadual, a rede municipal, tem toda essa questão, né? O adolescente... Aí o próprio professor tinha uma rejeição com o, com o, em relação ao Guarani, num primeiro momento, né? E alguns alunos também, não queriam, porque não sou obrigado. Mas ela é facultativa, ela não retém o aluno. Então, nos primeiros momentos, a gente teve essa dificuldade, sim. (Entrevista realizada em 4 de julho de 2013).*

Durante a implantação da Lei 848/2010, EP3 declara que ainda não fazia parte da equipe pedagógica da Escola X, mas que acompanhou de perto todo o processo, visto que à época fazia parte da equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município. Para EP3, um dos fatos que coincidiu com a chegada do Guarani na escola corresponde a um alto índice de evasão escolar, de alunos que migraram da Escola X para a Escola Estadual, também situada no perímetro urbano de Tacuru. A atitude do participante na época, por fazer parte de sua função na Secretaria de Educação, foi de questionar, junto à diretoria da escola, o porquê do aumento da evasão escolar naquele momento, obtendo a resposta de que o motivo da evasão seria *a implantação do Guarani na escola, porque as crianças não gostam do Guarani*. Segundo a direção da época, a língua Guarani não foi de imediato aceita na escola pelos alunos, bem como pelo *próprio professor*, que também *rejeitava* esta língua indígena. Esses fatos, de acordo com EP3, no início, *dificultaram* o trabalho com essa disciplina.

P3, por sua vez, é bem enfático em sua desaprovação em relação à lei 848/2010. Nesse sentido, na época, sua atitude, enquanto representante legal, foi de transferir seu filho da Escola X para a Escola Estadual, como pode ser observado no trecho abaixo:

- 6) P3: [...] *o meu filho não estuda mais aqui por causa do Guarani e muitos pais não colocam os filhos na escola municipal por conta do Guarani. Não quer, não quer. Então, eu acho que começa por aí, né? Se fosse uma mudança, uma coisa boa se tivesse/ não e não e não sei, não está certo, não e assim, não teve mudança nenhuma e eu acho se teve mudança foi para pior. (Entrevista realizada em 25 de outubro de 2013).*

Os excertos mostram que a implantação da lei na escola não se constituiu de uma forma tranquila. A existência de uma nova língua, que não aquela que representa “o ideário nacional” (MORELLO, 2012), foi rejeitada pela própria direção da escola - como pode ser observado na fala de EP3, que afirmou que a

implantação da língua foi um dos motivos para a grande evasão escolar ocorrida naquele ano letivo. Segundo EP₃, os alunos pediam transferência para a Escola Estadual Y (na qual não é obrigatório o ensino de língua Guarani) por não aceitarem a implantação da disciplina na escola. Essa rejeição também pode ser observada na fala de P₃ (excerto 6).

A partir da fala dos participantes, percebemos que não é apenas P₃ que é intolerante a respeito da implantação do Guarani na escola, mas também a antiga direção e também os pais que tiraram seus filhos da escola. Pois, em nenhum momento a lei 848/2010, que implantou o Guarani na Escola X, retirou alguma disciplina do currículo escolar⁸. Muito pelo contrário, ela só veio a somar, os alunos teriam todas as disciplinas já previstas no calendário escolar, mais a língua Guarani, mantendo-se também a língua estrangeira que é o inglês.

As representações acerca da lei mudam de posição ao observarmos a fala de P₁. O professor representa uma realidade diferente da apresentada por EP₃ e P₃. Em sua opinião, conforme mostra seu relato a seguir, houve uma grande aceitação dos alunos pela língua Guarani em suas aulas, o que se constituiu uma grande surpresa, pois ele acreditava que a situação *seria mais difícil*:

7) **P₁**: *No começo, até pra mim, não é que é difícil, eu pensei que iria ser mais difícil, né? Haja visto que, a língua Guarani é a primeira língua, né? Mas nunca é falada, nas escolas, né? Nunca não tem disciplina regulamentada e eu pensei que os alunos aqui, iam ter alguma rejeição e não teve... (Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013).*

No próximo trecho, o professor é bem enfático ao dizer que a cooficialização da língua Guarani foi um fato muito importante para a interação do índio com o não-índio.

8) **P₁**: *ACHO MUITO IMPORTANTE, ACHO QUE TODO O MUNICÍPIO TINHA QUE IMPLEMENTAR. Toda terra indígena tinha que implementar. Porque daí eles interagem, o índio com o não indígena e AÍ que cabe a inclusão social e AÍ que do meu ponto de vista, não tem é índio, não tem paraguaio e não tem brasileiro, uma só família. (Entrevista realizada em 14 de fevereiro de 2013).*

Aqui, o indígena, mostra-se bastante aberto à diversidade, à interação e aproximação entre culturas. O tom enfático na fala de P₁ destaca sua satisfação em relação à iniciativa de implantação do Guarani. Para o participante, essa lei *deveria servir de modelo para toda terra indígena*, pois, mais do que uma lei, ela significa um meio de interação, uma forma de equiparação da exclusão social entre índios, brasileiros e paraguaios. A percepção de P₁ corresponde às mesmas percepções de

8. Esclarecemos que, de acordo com lei federal nº 11.645/08, mesmo que a escola não tivesse em sua grade curricular a língua Guarani, ela tem o dever de incluir em seu currículo a questão da cultura indígena, ao passo que, antes da lei 848/2010, já existia a lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê “no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do tratamento das temáticas da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Morello (2012a, 2012b) e Oliveira (2007), quando analisam os pontos positivos da implantação de lei no território nacional, pois, assim como P1, os autores veem nas iniciativas de implementações de lei, um grande passo para se reposicionar em séculos de exclusão vivenciada pelas minorias linguísticas em nosso país.

Essa interação atribuída pelo professor pode ser percebida na fala de A1:

9) **A1:** *Eu gosto porque a gente tem que aprender também escrever, falar, traduzir em Português, as palavras que é em Guarani.*

P: *O que mais te chama atenção nas aulas de Guarani? A1: O que? É, os colegas também perguntam pra mim, aí presto mais atenção nas aulas de Huarani porque eles perguntam assim, aí eu tenho que falar, falar em Guarani um pouquinho. (Entrevista realizada em 29 de maio de 2013).*

Para o aluno, o que lhe faz gostar das aulas de Guarani é o fato de poder *traduzir e escrever as palavras do Guarani para o Português*. Outra questão que chama a atenção de A1 refere-se à maneira como seus colegas lhe perguntam como se escrevem as palavras em Guarani.

Na sequência, podemos perceber, também, uma percepção positiva acerca da cooficialização na fala de P2:

10) **P2:** *Eu achei bom. Foi bom, por causa que ajuda muitas, muitas pessoas, ajuda. Porque é que nem eu falo assim, dentro da sociedade, muitos, né? Que vai, porque a gente está circulado pelos paraguaios e os indígenas". No caso se chega uma pessoa, você pode, né? Perguntar, conversar, com essa pessoa, mas se você não conhece a língua e daí? A pessoa não te entende e nem você vai entender a pessoa. Por isso que ela é importante e como ela faz parte das cidades vizinhas, né? Eu chego, por exemplo, lá em Sete Quedas (cidade vizinha que faz fronteira seca com o Paraguai), lá no Paraguai, eu falo, eu chego em qualquer lugar e falo / Às vezes estou no banco tem uma pessoa e pede informação, em Guarani, eu to pronta para ajudar, né? Então é importante. É importante ter uma língua a mais, não só a Portuguesa (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013).*

A aprovação do professor em relação à lei corresponde, principalmente, à maneira como a cooficialização beneficia os moradores paraguaios e indígenas de Tacuru, falantes dessa língua. Segundo P2, o fato de não saber a língua do outro constrói-se um forte empecilho para que não haja a interação entre pessoas não falantes e falantes da língua guarani, pois, em sua perspectiva, não se pode *conversar e nem perguntar nada para uma pessoa que não conhece a língua*. P2 considera como ponto bastante positivo o fato de ele saber o Guarani, ao passo que consegue circular tranquilamente em locais onde a língua predominante é o Guarani, como no caso da Fronteira Seca, da cidade vizinha, localizada a poucos quilômetros de Tacuru.

Em continuidade, quando questionado sobre a percepção de seus alunos em relação à lei, P2 declara que, no início de suas aulas, seus alunos não tinham a mesma percepção de hoje com respeito à lei. De acordo com o professor, a

percepção dos alunos só começou a se modificar a partir do momento em que ele, durante suas aulas, começou a mostrar a importância do trabalho com a língua Guarani, procurando colocá-la em grau de igualdade com a língua inglesa e a língua espanhola.

- 11) **P2:** *Agora eles estão percebendo porque antes não percebiam, né? Porque agora, que a gente vai trabalhando com eles, explicando o porquê, né? Porque é importante... igual o inglês, o espanhol, eles acham que é bom e a mesma coisa é o Guarani, sempre não é demais aprender uma língua a mais, né? (P2. Entrevista realizada em 21 de março de 2013).*

Desse modo, podemos perceber que a concepção de língua atribuída por P2 é bastante perceptível na forma como seus alunos observam suas aulas. Essa afirmação pode ser mais bem compreendida a partir dos excertos apresentados na sequência.

Na fala que segue (excerto 12), de A3, a aprovação pelas aulas de Guarani já é mais perceptível, especialmente se observarmos a forma enfática como o aluno declara sua aceitação pelas aulas. O aluno, além de *gostar* da disciplina, consegue apontar pontos positivos dessa iniciativa em sua escola, pois, diferentemente de várias representações já citadas nesta discussão, fundadas em um pensamento homogêneo de como ideário nacional, A3 considera as aulas de Guarani como um avanço para a educação, ele consegue visualizar as aulas como algo que só tem a somar. Sendo assim, pode-se inferir que o participante consegue visualizar uma nova língua no currículo como algo a mais, ou seja, conhecimento a mais.

- 12) **P:** *Você gosta das aulas de língua Guarani?*

A3: *GOSSSTO*

P: *Por quê?*

A3: *Porque é uma aula que, tipo assim, está vindo para dar educação para nós, está vindo utilizar mais uma língua no Brasil. Eu acho muito legal essas aulas.*

P: *O que mais te chama atenção na aula?*

A3: *O professor, ele explica muito bem. (A3, Entrevista realizada em 27 de maio de 2013).*

Nas falas de A3, conseguimos perceber também uma atitude positiva em relação à explicação do professor de língua Guarani, visto que, para eles, o fato de o professor *explicar bem* faz com que a aprendizagem na língua se torne mais *fácil*.

As falas dos participantes, nesta sessão, manifestam-se de formas bastante distintas. Entretanto, essas falas podem ser divididas em dois grupos maiores: de um lado, um grupo que acredita e destaca os pontos positivos proporcionados pela lei, havendo alguns professores e alunos que veem a implantação da língua como “uma vantagem, um recurso” (MAKONI; MEINHOF, 2006); por outro lado,

temos também o grupo que destaca representações contrárias à implementação da lei e, sobretudo, da forma como ela foi implantada.

Nesse sentido, principalmente ao nos referirmos ao segundo – dos participantes que atribuem representações contrárias à implementação, retomamos a fala de Morello (2012) do início desta sessão, para concluirmos que a implantação de uma língua em si nem sempre resolve os problemas enfrentados pelos alunos indígenas presentes nesse contexto escolar. Como destaca a autora, assim como vários autores do decorrer deste trabalho (RODRIGUES, 2005; OLIVEIRA, 2009a, 2009b; HONÓRIO, 2009; entre outros), existe um grande desafio para que, de fato, as políticas públicas desenvolvam na prática uma política de diversidade, “que é o de tocar nessa memória social erigida sobre divisões desiguais dos espaços, e que como tais, fundamentam as práticas políticas” (MORELLO, 2009, p. 33).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme indica o título deste trabalho nosso intuito foi proporcionar discussões e reflexões sobre dois contextos indígenas resultantes de duas pesquisas de mestrado realizadas entre os anos de 2011 a 2014, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, bem como dar mais visibilidade e compreensão a esses contextos cultural e sociolinguisticamente complexos.

Os discursos analisados indicam que a representação que os próprios indígenas revelam do que seja ser índio é influenciado também pela representação do que a sociedade dominante elegeu como critérios identificatórios, o que implica dizer que “[...] por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2009, p. 91).

Todavia, diferentemente do que foi apontado nos depoimentos, por alguns professores indígenas e membros da equipe pedagógica, os alunos, de ambas as comunidades pesquisadas se mostram receptivos a aprender a língua Guarani. A seguir, apresentamos um quadro comparativo que sintetiza as representações dos indígenas das duas comunidades acerca da língua Guarani, bem como as representações positivas e negativas sobre a implantação da lei 848/2010.

Quadro 1: Representações e atitudes linguísticas em relação ao Guarani e ao português manifestadas pelos participantes da pesquisa – Pinhalzinho, PR.

Participantes da Pesquisa	Representações acerca da língua Guarani
Liderança Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Arma para defender o território; • Necessidade de passar pra gerações futuras.
Professores indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • É uma Terra indígena, deve-se falar língua indígena; • Na escola é a língua mais valorizada pela comunidade; • Língua importante para os membros da aldeia.

Equipe Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Não se consegue aprender Guarani na escola; • A família deve ensinar em casa; • No começo houve resistências de algumas famílias quanto ao ensino.
Alunos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> • Fácil de aprender; • Língua bonita; • Língua que os indígenas usam; • É bom saber pra conversar com outros indígenas.

Fonte: KONDO, 2013.

Assim, à guisa de concluirmos esta discussão, fica evidente que embora alguns teóricos especialistas na área, como Oliveira (2010) e Morello (2012, 2012a), apontem que a cooficialização de línguas no Brasil constitui um grande avanço para o enfrentamento do preconceito linguístico, fica evidente que em relação às políticas linguísticas, observa-se a necessidade que o Estado dialogue mais com a comunidade para que estas não caminhem em direções contrárias.

Além disso, em ambas as pesquisas ficam claro que os conflitos existentes se dão em razão do que significa falar ou não falar a língua Guarani. Observamos que as atitudes em relação ao ensino da língua Guarani não são homogêneas, pois dentro das aldeias existem habitantes, conforme apontados nos depoimentos, que possuem desejos diferentes. Assim, como na pesquisa realizada comunidade de Tacuru – MS, na comunidade do Pinhalzinho também houve, no início, reação semelhante ao ensino da língua Guarani na escola, visto que alguns achavam que a língua indígena deveria ser ensinada em casa e não no estabelecimento de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa e Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução de ALVAREZ, M. J; SANTOS, S. B. D; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei 11645, de Março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 30 set. 2013.
- CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.
- HONÓRIO, C. M. A. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im) possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.
- HORNBERGER, N. H. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.) **Na Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 42-59.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”** 2013, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2013.

LIMA, M. H. F. Direitos linguísticos de minorias em juízo. In: D’ANGELIS, W. D. R.; VASCONCELOS, E. A (Org.). **Conflito Linguístico e Direitos das Minorias Indígenas**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011, p. 77 - 109.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 117-134.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. – Coleção Letramento: Educação e Sociedade, p. 115-138.

MAKONI, S; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L. P. D. (Org.) **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191- 214.

MARTINES, L. C. A. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**. 2014, 205f. Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2014.

MORELLO. R. A política de cooficialização das línguas no Brasil. **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (RIILP)** - Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) - V.1, N.1. Cidade da Praia, Cabo Verde: Editora do IILP, 2012a. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/639280-RIILP-01-Coloquio-Internacional-de-Maputo-Mocambique-V1-1/>. Acesso em: 02 out. 2013.

MORELLO. R. Uma política pública e participativa para as línguas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). In: Gragoatá. **Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: EDUFF, 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

NETO, Maria Gorete. O ensino de línguas na escola Tapirapé e a construção de identidades indígenas: um olhar sobre a(s) política(s) linguística(s) interna(s) e externa(s) à aldeia. **Anais XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308317659_ARQUIVO_goreteneto_conlab.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

OLIVEIRA, G.M. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009a. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> Acesso: 16/02/2011.

OLIVEIRA, G.M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. 11 ed. **Revista Linguagem**. São Paulo: UFSCAR, 2009b. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em: 11 mai. 2012.

OLIVEIRA, G.M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**. V. 1. 2010. pp. 21-30. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>. Acesso em: 04 out. 2013.

OLIVEIRA, G.M. Oficialização de línguas indígenas em nível municipal no Brasil – algumas considerações político-linguísticas e jurídicas preliminares. In: G. M. de OLIVEI-

RA et al. **Terra das Línguas**. Manaus: PPGSCA-UFAN / FUND. FORD, 2007.

RODRIGUES, A. D. I. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Ciência e Cultura, n. p, São Paulo: SBPC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção total da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”**, defendida em 05 de fevereiro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga – Orientadora.

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Pós-Doutorado Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira

Doutora em Linguística

Doutorado - PhD e Pós-Doutorado pela University of London – Inglaterra.

Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus Machado Maher

Doutora em Linguística Aplicada

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”**. Ponta Grossa, 2013, 200 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/444>>.

O artigo é também baseado na dissertação intitulada **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**, defendida em 30 de junho de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
 Doutora em Linguística
 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
 Pós-Doutorado Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Prof.^a Dr.^a Ismara Tasso
 Doutora em Linguística Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
 Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, FCLar/UNESP.
 Pós-Doutorado Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

Prof.^a Dr.^a Ligia Paula Couto
 Doutora em Educação
 Universidade Estadual de São Paulo – USP.

MARTINES, Lilian Cristina do Amaral. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**. Ponta Grossa, 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/463>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Referência deste artigo:

MARTINES, L. A. A.; KONDO, R. H.; FRAGA, L. Representações linguísticas: língua guarani na terra indígena do Pinhalzinho/PR e na terra indígena de TACURU/MS. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 395-411.



AMOR E (IN)FIDELIDADE EM MARIO BENEDETTI

Lucan Fernandes Moreno¹

Marly Catarina Soares²

Resumo: O tema amor perpassa, de uma maneira ou outra, a vida de todos os sujeitos inseridos nas sociedades complexas, desde os tempos mais remotos da história da humanidade; isso nos é possível conhecer, em grande parte, pela literatura, uma vez que esta linguagem é capaz de representar a cultura de uma sociedade (CÂNDIDO; FACINA, 2004). Segundo Octávio Paz (1993), não há sociedade que não possua representações artísticas literárias de relações amorosas interpessoais; nesse sentido, encontramos na literatura um viés bastante rico e dinâmico para o estudo dos conceitos de amor e as temáticas o perpassam, como a (in)fidelidade. Ao mesmo tempo em que buscamos respostas para nossas indagações acerca do sentimento, podemos ampliar as possibilidades de interpretação e entendimento de um texto literário. Neste processo, deparamo-nos com a literatura do uruguaio contemporâneo Mario Benedetti, em cuja obra nos propormos a discutir os conceitos de amor, sexo (pelo recorte do erotismo) e (in)fidelidade, partindo do pressuposto de que em sua literatura, o uruguaio não reproduz, simplesmente, modelos prontos ou pré-determinados desses conceitos, mas que esboça uma concepção própria do que seja amor.

Palavras-chave: Amor; Mario Benedetti; Literatura e Sociedade; Literatura Hispano-americana.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

MORENO, Lucan Fernandes. **Toda forma de amor:** um estudo sobre representação em Mario Benedetti. Ponta Grossa, 2013, 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/456>>.

INTRODUÇÃO

Este texto foi adaptado do capítulo três da dissertação de mestrado intitulada “Toda forma de amor: um estudo sobre representação em Mario Benedetti”, defendida no ano de 2013. Trataremos aqui, conforme evidencia o título, do amor e da (in)fidelidade na mesma perspectiva como foram discutidos outros conceitos nos capítulos anteriores – amor romântico, amor platônico, erotismo, linguagem

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lucan.moreno@ifpr.edu.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marlycs@yahoo.com.br

- ou seja, pensando sempre de que maneira o escritor uruguaio contemporâneo Mario Benedetti incorpora os motes em sua obra e o que de particular há nisso.

Enredos marcados pela infidelidade são bastante comuns na narrativa de Benedetti. De acordo com estudo realizado por Casu (2000), o tema aparece em abundância em seus textos e perpassa toda sua literatura. O que nos interessa, no entanto, é perceber a maneira como o autor trabalha com o mote, atentando para a característica libertadora de Benedetti nesse trabalho – empregamos a palavra *libertadora* no sentido de Benedetti não inculcar nenhum juízo moral às suas personagens adúlteras. A literatura do uruguaio não pretende, como veremos no decorrer do texto, ditar padrões de conduta sociais, de modo que não há um final trágico às personagens infiéis, supondo um exemplo para a sociedade, como pregava um tipo de literatura anterior.

A questão da (in)fidelidade é assunto bastante recorrente na arte literária desde suas origens. Foi Homero, em *A Ilíada*, datada de VI. a. C, o autor de um dos primeiros e mais famosos triângulos amorosos da ficção, na obra, a personagem Helena compunha o vértice do triângulo da tragédia, juntamente a Páris e Aquiles. Desde então, a matéria continuou sendo motivo de muitas obras, de diferentes épocas e países. No entanto, segundo afirma Claudia Casu (2000), foi no século XIX que a infidelidade representou um dos temas que mais suscitava o gosto e a curiosidade de autores e escritores. Nesta época, surgem obras clássicas como *Madame Bovary*, de Flaubert e *Ana Karenina*, de Tolstoy. No Brasil, Machado de Assis é o autor do caso mais famoso do adultério literário nacional, em *Dom Casmurro*, a desconfiança de Bentinho perante a fidelidade de Capitu foi motivo de intensas discussões acadêmicas acerca da infidelidade feminina.

Ainda de acordo com Casu (ibid.), a literatura produzida neste período (séc. XIX) rompia com uma tradição de julgamentos aos casos de infidelidade, principalmente ao feminino, sustentados na ideologia de que a prática ameaçava a sociedade burguesa, pois afetava diretamente seu núcleo: a família.

Os escritores realistas superam esta convicção e tratam de aprofundar as causas que levam a esses esposos, que juraram diante dos homens e de Deus fidelidade eterna, a faltar a sua promessa. A resposta que encontram está justo nessas uniões efetuadas somente em função do interesse econômico ou social, concebidas como o único meio para assegurar um futuro digno, no caso das mulheres, ou prolongar-se nos filhos e adquirir a categoria social da família, no caso dos homens. Daí provém a simpatia que gozavam, por parte de muitos escritores, os adúlteros e, especialmente as mulheres vítimas de uma sociedade que lhes atribuía, em geral, um papel subordinado e passivo. (CASU, 2000, n. p., tradução nossa).

Contudo, já no século XX, Bertrand Russell, filósofo ocidental bastante influente, era acusado de imoralidade quando se pôs publicamente a dissertar sobre a não pecaminosidade de uma relação extraconjugal, afirmando que tal

relação não é motivo de ruptura (DURARTE-PLON, 2006). Russell afirma que “quem vê nos laços do casamento um valor definitivo e irrevogável não permite que a imaginação se deixe estimular, passear e procurar a possibilidade de uma felicidade idealizada” (apud DURARTE-PLON, 2006, p. 13).

Em seu livro intitulado *O casamento e a moral* (1985), Russel discute algumas pesquisas de cientistas que descobriram comportamentos monogâmicos em algumas espécies de macacos, o filósofo comenta que

Essas felizes criaturas não são perturbadas pelos problemas que afligem as coletividades humanas, já que o macho depois de casado torna-se incapaz de sentir o charme de qualquer outra fêmea e a fêmea casada não vê atrativo em nenhum outro macho. [...] Os macacos antropomórficos, mesmo sem a ajuda de nossa santa religião, não conhecem o pecado da carne, já que o instinto apenas é suficiente à virtude. (apud. DURARTE-PLON, 2006, p. 13).

O que Russell nos diz é que há no homem uma predeterminação para sentir-se atraído por outros de sua espécie, e que, diferente do que acontece com a espécie de macacos citada, o homem não perde tal predeterminação depois do matrimônio, ou qualquer outra forma de relação monogâmica, ainda que exista amor. O filósofo acreditava que homens e mulheres civilizados são, em geral, polígamos, porém ainda não libertos totalmente das inibições morais. (ibid.)

A jornalista e socióloga Duarte-Plon (2006) comenta que homens e mulheres têm o mesmo objetivo quando se casam: experimentar a felicidade. Porém, a visão da mulher sobre este evento é mais idealista, “a maioria das mulheres são Julietas à procura de um Romeu” (p. 11), e neste ideal, quase sempre, a fidelidade está implícita. A verdade é que desde o pré-cristianismo a fidelidade feminina é vigiada por um sistema patriarcal rígido que manteve seus pressupostos até os dias de hoje.

De acordo com Anthony Giddens, resgatando os estudos de Lawrence Stone e referindo-se a épocas não tão distantes,

Um único ato de adultério por parte de uma esposa era “uma violação imperdoável da lei da propriedade e da ideia da descendência hereditária” e a descoberta punha em ação medidas altamente punitivas. O adultério por parte dos maridos, ao contrário, era amplamente “encarado como uma fraqueza lamentável, mas compreensível”. (GIDDENS, 1992, p. 14).

Tal visão do comportamento social acerca do adultério apontada por Giddens é ainda bastante atual em nosso cotidiano. A infidelidade masculina é tratada com menos entusiasmo, quando se toca no assunto, parece-nos que o adultério feminino é muito mais atrativo à arte literária. Não é difícil de entendermos o porquê dessa verdade. A arte está em constante diálogo com o novo e o contemporâneo; muito embora seja a literatura alimentada pelo passado, este passado não interessa por

muito tempo e sede, naturalmente, seu lugar ao que de novo se possa discutir. Para Giddens (1992, p. 25),

Hoje em dia a “sexualidade” tem sido descoberta, revelada e propícia ao desenvolvimento de estilos de vida bastante variados. E algo que cada um de nós “tem”, ou cultiva, não mais uma condição natural que um indivíduo aceita como um estado de coisas preestabelecido. De algum modo, que tem de ser investigado, a sexualidade funciona como um aspecto maleável do *eu*, um ponto de conexão primário entre o corpo, a auto-identidade e as normas sociais.

Não há como não admitir que essa “descoberta” acerca da sexualidade mencionada por Giddens diz muito mais respeito à sexualidade feminina, uma vez que para os homens a sexualidade foi sempre entregue de forma mais natural, não há tabus na sexualidade masculina heterossexual.

Vale lembrar, contudo, que a divulgação de um discurso que atrelasse o sexo ao amor surge na primeira metade do séc. XIX, como uma forma de controlar a vida sexual da classe dominada. É neste período que surge o movimento romântico que contribuiu fortemente para a consolidação de tal discurso. A literatura, com efeito, serviu como veículo de diversas crenças acerca do amor: a figura feminina retratada no romantismo era carregada de pureza e abstinência dos prazeres sexuais, a virgindade era cultuada e a ideia de que uma prova de amor da moça residiria em entregar-se sexualmente ao amado foi fortemente propagada. Tais ideologias disseminadas na época do romantismo têm seus reflexos impregnados em nossa sociedade contemporânea. Os modelos de literatura trazidos pelo romantismo, por exemplo, são mantidos e muito cultuados ainda hoje. O maniqueísmo literário, que encontrou campo fértil neste momento da história da literatura, é reproduzido na ficção explicitamente. É evidente que as ideias propagadas no realismo também exercem influência nos discursos ficcionais de hoje, porém, as influências românticas são mais expressivas.

Em um momento anterior deste texto apresentamos a versão de Aristófanes sobre a antiga natureza humana e a busca pela metade perdida, a qual dizia que em nosso passado originário, éramos seres gigantescos, tínhamos quatro pares de membros e poderíamos ser andróginos, quando houve a secção dessas duas metades, uma parte ficou à procura eterna da outra, condicionando sua felicidade a esse encontro. Porém, a narrativa de Aristófanes também nos conta que:

Cada um de nós é a metade da senha de um homem, pois todos fomos divididos em dois, à semelhança do linguado: de um fizeram dois. E por isso, cada um busca sua metade correspondente. Os homens, que são hoje a metade do que outrora se chama andrógino, são loucos por mulheres, e a esta espécie pertencem todos os adúlteros. A ela pertencem igualmente as mulheres que amam homens e se imiscuem na vida matrimonial dos outros. (PLATÃO, 2005, p. 122).

E DESSA FORMA, A INFIDELIDADE TAMBÉM É EXPLICADA!

Em Mario Benedetti, no entanto, as práticas sexuais femininas retratadas nas obras não trazem consigo julgamentos implícitos, como já comentado. A descoberta da sexualidade citada por Giddens pode ser observada na literatura benedettiana exercendo a mesma função que o estudioso aponta, há neste ato uma descoberta das personagens sobre si mesmas, há nelas próprias uma resignificação de velhas certezas e uma nova postura diante do outro e de si.

Talvez seja possível verificar em Benedetti uma “literatura de mulheres” conforme o termo é trazido por Nelly Richard (2002). Segundo a autora, *literatura de mulheres* “designa um conjunto de obras literárias cuja assinatura tem valência sexuada, mesmo que estas obras não se encarreguem da pergunta de como textualizar a diferença genérico-sexual”. De fato, Benedetti não marca diferenças em seus textos, pelo contrário, o autor traz semelhanças, aproxima o homem e a mulher na mesma capacidade de serem fiéis, infiéis, libertinos ou reprimidos.

As personagens infiéis de Benedetti, de uma maneira geral, possuem um motivo subjetivo para sê-lo, e isso vai muito além do desejo e do instinto. Há sempre um processo que começa e termina nelas mesmas, o ato de ser ou não fiel a algo ou alguém depende de escolhas que determinam a identidade dessas personagens.

Vejamos a seguir alguns desses casos:

TRIÂNGULO ISÓCELES E A FIDELIDADE DA PERSONAGEM INFIEL

No conto *Triângulo Isóceles*, encontramos a personagem feminina Fanny que percebe a necessidade do marido em ter uma amante e decide, ela mesma, transformar-se nessa amante que, segundo ela, o marido necessita. Fanny é ex-atriz, deixou a profissão porque Arsenio, o marido, não a apoiava dizendo que ela não era boa em atuar, que era possível perceber sempre Fanny, ela mesma, nos personagens que interpretava. Quando Fanny encontrava-se com Arsenio num apartamento alugado próximo da casa do casal, a ex-atriz se transformava em Raquel e passava cerca de duas horas com o marido, sem que ele percebesse que estava traindo a esposa com ela mesma. No entanto, quando completaria dois anos de encontros semanais, Arsenio comprou uma joia para presentear Raquel. Fanny, por sua vez, não suportou a situação e revelou-se ao marido, decretando: “Ou casa-se comigo, ou se separa de mim”. (BENEDETTI, 1989, 84). É possível perceber neste conto a tentativa de uma consciência feminina de que o adultério não significa o fim do casamento. Ainda que Fanny não tenha sabido lidar com a situação por mais tempo, há implícita aí uma liberdade conjugal que destoa completamente do modelo de casal tradicional, amantes e fiéis.

As personagens de Benedetti parecem compartilhar do que a filósofa francesa Simone de Beauvoir entende como essencial para uma relação amorosa ser promissora, ao mesmo tempo em que pecam pelo mesmo motivo apontado por Beauvoir. Em “O segundo sexo” a autora afirma que

Para que haja entre os esposos lealdade e amizade, a condição *sine qua non* é que ambos sejam livres, um em relação ao outro e concretamente iguais. Enquanto somente o homem possuir autonomia econômica ele detém – pela lei pelos costumes – os privilégios que a virilidade lhe confere, é natural que ele apareça tantas vezes como um tirano, o que estimula a mulher à revolta e à astúcia. (BEAUVOIR, 1967, p. 230).

Arsenio detinha o poder econômico do casamento, uma vez que impediu Fanny de seguir trabalhando como atriz e ela, portanto, fez-se astuta e participou de seu privilégio. Porém, o fato do marido estar a traindo com ela mesma não fez Fanny se sentir menos traída, uma vez que ele não sabia que se tratava da esposa.

Podemos nos reportar à citação de Platão sobre o desejo e o “mau amante” e o seu contrário, quando, no segundo capítulo da dissertação, analisamos a afirmação de Arsenio de que era possível reconhecer Fanny em todos os personagens que ela interpretava, chegamos à conclusão de que isso acontece porque Fanny é amada para além do corpo pelo marido, enquanto por Raquel, a amante, Arsenio sentia somente o desejo carnal – o de “mau amante” –, porém o desejo era tão intenso e a tentativa de delimitar fronteiras tão forte que Arsenio não reconheceu a alma de Fanny em Raquel, pois ele não queria conhecer a alma de Raquel e Fanny teve consciência disto pelos dois anos que se encontravam regularmente. “Nos últimos anos havia mantido outra relação, tão clandestina quanto estável com uma mulher apaixonada, carnal, contraditória e como se isso fosse pouco, extremamente atraente. (BENEDETTI, 1989, p. 30 – tradução nossa).

Porém, na ocasião da entrega da joia e diante de um presente tão sublime, Fanny sentiu-se ameaçada enfim, percebeu que Arsenio poderia começar a interessar-se também pela alma de Raquel e isso fez com que ela declinasse da situação.

Portales, estupefado, somente gritou ao exclamar: “Fanny! O que faz aqui? “Aqui?”, disse ela. “Pois, o de todas as outras terças, querido. Venho te ver, me deitar com você, querer e ser querida.” E como Arsenio continuava com a boca aberta, Fanny acrescentou: “Arsenio, sou Fanny e também Raquel. Em casa sou tua mulher, Fanny A. de Portales, mas aqui sou a atriz Fanny Araluce. Ou seja, em casa sou transparente e aqui sou opaca, com a ajuda da maquiagem, as perucas e um bom texto, claro.” (BENEDETTI, 1989, p. 31, tradução nossa).

Outra vez é possível perceber a relação de alma e corpo na fala em destaque de Fanny. O corpo, entidade opaca, transmite somente o que quer transmitir e desperta somente o que o outro está disposto a ver. Enquanto a alma, transparente, é reveladora e permite que o sujeito seja visto em sua completude. Retomando

a citação de Octavio Paz (op. cit.), o amor acontece, portanto, quando há a participação dos dois elementos: corpo e alma.

O casal, no entanto, parece estar no que filósofo inglês Bertrand Russel disserta sobre o casamento, para ele “quem vê nos laços do casamento um valor definitivo e irrevogável não permite que a imaginação se deixe estimular e procurar a possibilidade de uma felicidade idealizada.” (RUSSEL, 1985, p. 10 e 11)

Não há no conto o motivo que levou Arsênio a buscar uma amante. Porém, podemos perceber que os motivos que levaram Fanny a enganar o marido são bastante pessoais, na medida em que ela afirma que iria encontrá-lo para sentir-se querida, para desejar e ser desejada. Está implícito, portanto, que Fanny já não se sentia amada e desejada na relação conjugal com Arsênio, o que Benedetti parece afirmar neste conto é a não eternidade do amor, e a falta total de garantias de felicidade do casamento. A busca por essa totalidade ou plenitude amorosa não tem o fim com o matrimônio, ainda que o corpo esteja unido por alguma forma de contrato humano, a alma continua livre para buscar sua outra metade.

O que podemos intuir da literatura benedettiana é que todo encontro de corpos é algo momentâneo e jamais definitivo. A liberdade dos sujeitos não é finita em nenhuma instância, os personagens de Benedetti são livres para amar e desejar mesmo que socialmente essa liberdade já não exista pelo poder simbólico do matrimônio. No caso de Fanny e Arsênio, existia uma liberdade incutida na relação do casal, uma vez que Fanny por si só percebeu a necessidade do marido em ter uma amante, caso o amor e o desejo de ambos não fossem livres, a constatação de Fanny seria uma grande tragédia e provavelmente resultaria no fim de seu casamento.

LOS POCILLOS – LAS POSSIBILIDADES

Com a personagem Mariana, em *Los Pocillos*, parece acontecer o mesmo sentimento tácito de liberdade que existia em Fanny, pois ainda que apresentada como uma mulher contida e resignada, ela se permite flertar com seu cunhado Alberto a partir de uma justificativa implícita e pessoal: o casamento com José Claudio já não a completa mais, e é Alberto quem a vê, e lhe devolve o status de mulher.

Los Pocillos, de 1959, é um conto curto, no qual Benedetti narra a construção de um triângulo amoroso formado por Mariana, seu marido José Claudio e seu cunhado Alberto. Após tornar-se cego, José Claudio se torna também distante e introspectivo, não demonstra mais desejo ou carinho por Mariana, que por sua vez, vê na admiração de Alberto uma espécie de fuga da falta de emoção na qual sua vida estava encerrada; como já dito, Alberto representa para Mariana

um encontro com uma parte de si mesma que deixou de ser vista quando José Claudio deixou de ver.

O casamento de Mariana e José Claudio, aparentemente, se sustenta pela piedade da mulher pela cegueira do marido e pela memória de um tempo bom. Mariana é fiel a uma memória e um passado, mas não ao presente, pois este não a totaliza mais. Benedetti explica tal realidade através de duas metáforas: a primeira é apresentada pelo isqueiro que Mariana presenteara José Claudio no início do casamento e que “agora” já não acende mais, desenhando a situação de que já não há mais fogo, simbolizando obviamente a paixão, no casamento dos dois.

A mão de José Claudio começou a se mover, tateando o sofá. “O que procura?” perguntou ela. “O isqueiro”. “À sua direita”. A mão mudou o rumo e encontrou o isqueiro. Com esse tremor comum à ânsia da busca, girou várias vezes a rodinha, mas a chama não apareceu. A uma distância já calculada, a mão esquerda espera ansiosamente registrar a aparição do calor. Então, Alberto acendeu um fósforo e veio ajuda-lo. “Por que não joga fora?”, disse, com um sorriso que, como todo sorriso para cegos, impregnava também modulações da voz. “Não o jogo porque tenho carinho por ele, foi um presente de Mariana.” [...] Agora o isqueiro já não servia. Ela tinha pouca confiança nos conglomerados simbólicos, mas, depois de tudo, de que servia ainda aquela época? (BENEDETTI, 2000a, p. 121, tradução nossa).

A outra metáfora é a cegueira de José Claudio, pela qual Mariana deixa de ser vista como mulher e precisa de outros olhos que a vejam e a devolvam a consciência de si, olhos estes que são os de Alberto.

Além das metáforas criadas pelo uruguaio para explicar o casamento frustrado de Mariana e José Claudio, há outra metáfora que reside no próprio título do conto e expressa bem uma visão de fidelidade de Benedetti:

As xícaras eram seis: duas vermelhas, duas pretas, duas verdes e além disso importados, inquebráveis, modernos. Haviam chegado como um presente de Enriqueta, no último aniversário de Mariana, e desde esse dia o comentário da caixa informava que podia-se combinar a xícara de uma cor com o pratinho de outra. “Preto com vermelho fica maravilhoso” foi o conselho estético de Enriqueta. Mas, Mariana, em um ato discreto de independência, decidiu que cada xícara seria usada com o seu prato da mesma cor.” (BENEDETTI, 2000a, p. 121, tradução nossa).

Ou seja, é possível perceber a sugestão de que há um par predeterminado para cada pessoa, mas é possível perceber também que esta situação pode ser desfeita e que os amantes formem um novo par, ainda que esta ideia vá diretamente contra o mito trazido por Platão sobre alma gêmea, o qual discutimos no segundo capítulo deste texto, pois na perspectiva de Pausânias a harmonia apenas resultaria do uso do pires com sua respectiva xícara.

No entanto, por tudo que já foi apresentado até agora, podemos afirmar que o mito da alma gêmea é uma visão combatida fortemente nos textos benedettianos. Benedetti parece não acreditar nessa ideia, pelo menos não da maneira como o assunto foi disseminado pela literatura de um modo geral.

Ainda pensando no simbolismo das xícaras, percebemos que ao decidir manter as xícaras com seus respectivos pires, no entanto, Mariana revela um aspecto importante de sua personalidade: para ela existe uma fidelidade a ser cultivada, mas a fidelidade é apenas uma escolha, não a única opção, pois Mariana conhece outras possibilidades.

O amor de Mariana converteu-se exclusivamente em piedade por José Claudio devido a sua limitação física, a falta de fogo do isqueiro deixa claro que a paixão acabou. No entanto nem isso a mulher pode mais oferecer ao marido, sua piedade. Pois o cego recusa sua ajuda e a trata com hostilidade. Não há, portanto, mais nenhum motivo para que Mariana permaneça fiel a não ser à memória e o passado. A memória, no entanto, parece não ser mais o bastante para manter Mariana fiel a José Claudio, que por sua vez, já deixara de ver a mulher ou mesmo senti-la.

(José Claudio) Havia se escondido em si mesmo. Mas Mariana não estava disposta a assistir, simplesmente para assistir, um desconcertado. Mariana reclamava outra coisa. Uma mulherzinha para ser exigida com muito tato, isso era. Com tudo havia bastante margem para essa exigência; ela era dúctil. Toda uma calamidade que ele não pudesse ver, mas essa não era a pior desgraça. A pior desgraça era que estivesse disposto a evitar, por todos os meios ao seu alcance, a ajuda de Mariana. Ele menosprezava sua proteção. E Mariana tinha querido – sinceramente, carinhosamente, piedosamente – protege-lo. (BENEDETTI, 2000a, p. 121, tradução nossa).

É nesse momento de cegueira metafórica do marido, que os olhos de Alberto são, para Mariana, um espelho no qual ela volta a enxergar a si mesma. São por esses olhos que Mariana deseja ser vista agora. O desejo de Alberto por Mariana e vice versa cresce e aparece de maneira muito discreta e lenta, não se trata de uma paixão avassaladora, pois Mariana não é uma mulher impulsiva e não se permite mais do que possa controlar. A protagonista e seu cunhado desenvolveram um ritual perfeito para se tocarem e expressarem seus sentimentos de maneira controlada e dócil.

Com o tempo, a carícia de Alberto havia se transformado em um ritual e, agora mesmo, Mariana estava em condições de aguardar o próximo movimento, previsto. Como todas as tardes a mão acariciou o pescoço, roçou apenas a orelha direita, percorreu lentamente a bochecha. Finalmente se deteve sobre os lábios entre abertos. Então ela, como todas as tardes, beijou silenciosamente aquela palma e fechou por um instante os olhos. (BENEDETTI, 2000a, p. 126, tradução nossa).

No entanto, o afeto dos dois já era grande o suficiente para que Mariana invertesse a lógica da desculpa que precisava dar a si mesma para continuar o

romance com Alberto: “Ahora estaba tranquila y podía disfrutar. Le parecía que la ceguera de José Claudio era una especie de protección divina.” (idem. p. 126) E com esse novo pensamento, Mariana tem consciência de que é infiel e que não poderia ser vista.

Enquanto Alberto e Mariana praticam seu ritual diário de amor e cumplicidade, o café é preparado e José Claudio diz, constituindo uma nova metáfora, “no lo dejes hervir”. O que não se poderia deixar que fervesse e perdesse o gosto bom era o romance de seu irmão e sua esposa, o romance, assim como o café, deveria ser servido, bebido e degustado pelos dois.

O final do conto é surpreendente:

Alberto retirou a mão e Mariana voltou a inclinar-se sobre a mesinha. Retirou o isqueiro, apagou a chaminha com a tampa de vidro, encheu as xícaras diretamente da cafeteira. Todos os días mudava a distribuição das cores. Hoje seria a verde para José Claudio, a preta para Alberto, a vermelha para ela. Pegou a xícara verde para alcançá-la ao seu marido, mas antes de entrega-la em suas mãos, deparou-se com o estranho e apertado sorriso. Deparou-se também, com unas palabras que soavam mais ou menos assim: “Não, querida. Hoje quero tomar na xícara vermelha.” (ibid., 126-127).

O desfecho que Benedetti dá ao conto nos permite duas interpretações: José Claudio voltou a ver sua esposa pelos olhos do irmão, que neste ponto a enxergava totalmente ou José Claudio nunca esteve cego, e apenas deixou de amar sua esposa, cultivando, porém, a memória de um tempo bom que o impedia de dizer adeus.

É interessante inserirmos nesse momento da pesquisa uma ponte ainda mais concreta com a esfera ética, pois como discutimos no capítulo dois, acreditamos que a literatura é refletora do mundo de experiências comuns e isso embasa nosso trabalho em grande parte, para tanto recorreremos aos depoimentos de mulheres infiéis reais trazidos pelo estudo do comportamento sexual feminino feito por Leneide Duarte-Plon em seu livro “Por que elas são (in)fiéis” de 2006. O depoimento de Denise – uma das mulheres entrevistadas por Leneide – parece vir perfeitamente ao encontro da análise que fizemos de Mariana quanto à necessidade de ser vista por um homem que a deseje. Denise diz:

Tenho necessidade de que um homem me olhe com paixão, me dê a impressão de que eu flutuo, de que existo cem por cento. Logo que sinto que ele não me admira mais com a mesma intensidade procuro outro para reencontrar o olhar de alguém loucamente apaixonado por mim”. (apud. Duarte-Plon, 2006, p. 15).

Com isso, reforçamos nosso argumento de que as personagens benedettianas são comuns, inspiradas em pessoas reais e que dialogam com essas mesmas pessoas.

¿QUIÉN DE NOSOTROS PUEDE AMAR MÁS DE UNO?

¿Quién de nosotros? é um romance escrito em 1953 que narra a história de amor de Alicia, Lucas e Miguel. Os três personagens foram amigos na adolescência e os dois rapazes apaixonados pela garota. A relação de Alicia com Miguel, segundo o relato do mesmo, era mais pacífica e constante, sem conflitos ou grandes emoções, ao contrário, Alicia e Lucas pareciam estar sempre se confrontando, discutiam e discordavam e com isso aproximavam-se. Alicia casa-se com Miguel, porém os três envolvidos tem consciência do erro que isto configura e Alicia decide ir atrás de Lucas, para viver o amor ou o desejo que não viveu antes.

A narrativa é apresentada por depoimentos em primeira pessoa dos três envolvidos, o livro é dividido em três partes e cada uma delas é o relato de um dos personagens.

O tema principal da obra é o triângulo amoroso, que como já vimos, é um tema recorrente em Benedetti e na literatura de uma maneira geral.

O TRIÂNGULO OU POR QUE NÃO MIGUEL?

A relação de Lucas e Miguel é ao mesmo tempo simples e conflituosa. Há uma amizade sincera de ambas as partes, mesmo sabendo que é Lucas o objeto de desejo de sua esposa, Miguel não culpa ou odeia o amigo, ao contrário, o julga íntegro e honesto. Reconhece nele características nobres e interessantes, algumas até que gostaria de possuir. Nas palavras de Miguel percebemos a importância da amizade de Lucas para ele:

Conversávamos muito pouco; às vezes passávamos um longo tempo sem dizer uma palavra, cada um consigo mesmo, apenas olhando outras mesas quando algum exagerado ria escandalosamente e, ou para a rua quando passava alguma mulher que valia a pena. Confesso que essas noites eram insubstituíveis para mim, mas experimentava com ele a mesma sensação que com Alicia: estava claro que Lucas cumpria um dever de amizade, especialmente porque intuía o quanto sua amizade significava para mim, mesmo que se resumisse a um silêncio tolerante e opaco. Não me lembro de ter abandonado em alguma ocasião sua atitude de simpatia para comigo, mas tampouco me lembro de ter se exaltado, de seu rosto ter se animado como quando enfrentava Alicia. (BENEDETTI, 2007, p. 25, tradução nossa).

O que Lucas pensa de Miguel é mais difícil de se precisar, pois Lucas relata os fatos através de um conto e com notas de rodapés faz as referências ao real, poucas vezes cita Miguel nestas notas, mas é possível perceber que o respeita e em algum aspecto sente pena de sua personalidade resignada.

Miguel conhecia Alicia antes de amá-la, não fora amor à primeira vista e tão pouco houve a paixão avassaladora das descobertas. Como ele mesmo afirma:

A falta de Alicia, a opressão que essa falta me causava constituía para mim um tipo de amor, provavelmente o único que me era (e ainda me é) permitido. Um amor tão opaco, reconheço, que nunca chegava a me emocionar, nem a avivar minha ternura, pois só em raras ocasiões minha moderada nostalgia me levava a pensamentos como “Eu gostaria de que ela estivesse aqui” ou “O que Alicia diria disto?” ou “O que ela estará fazendo neste instante?”. (BENEDETTI, 2007, pp. 30-31, tradução nossa)

Não é necessário nenhum conhecimento aprofundado sobre relacionamentos para diagnosticar que a relação de Miguel e Alicia não poderia ser duradora e feliz, pois uma coisa anulava imediatamente a outra, Alicia ao decidir ir ao encontro de Lucas, e Miguel, por sua vez, ao permitir que a esposa partisse para esse fim, escolheram a felicidade em detrimento da durabilidade do relacionamento.

Mas antes mesmo de se tornarem um casal, a relação de amizade de Miguel e Alicia já apresentava indícios de que não poderia resultar em um relacionamento empolgante que proporcionasse plenitude e alegria por muito tempo, isso porque o amante acredita conhecer o objeto de seu amor e se frustra duramente quando percebe que errou, pois há no homem uma tentativa feroz de totalizar o ser amado.

O amante parece não gostar de surpresas quando estas vêm do que seja o seu objeto de amor. Ser surpreendido por uma faceta até então desconhecida do ser que ama é o mesmo que comprar um produto com defeito, com a diferença de que a sua devolução ou a troca resultaria em uma dor profunda e por isso extremamente evitada, e aí reside a frustração. Tal frustração acontece com Miguel quando Lucas passou a fazer parte da vida dele e de Alicia, pois esta, na companhia de Lucas, revelava-se mais tensa e mais intensa nas discussões e defesa de pontos de vista do que antes:

Até então eu havia acreditado que conhecia a melhor expressão do caráter de Alicia. Mas acabava de saber quanto mais podia dar, até onde era capaz de chegar sua apaixonada tensão, e, por isso, a solicitude demasiadamente visível com que ela acolhia minhas palavras, tinha necessariamente que me parecer uma atenção distraída, de segunda mão, que não me conformava, apesar de que não podia pretender outra coisa. (ibid., p. 15, tradução nossa).

Depois de casados, a relação de Miguel e Alicia parecia muito mais um contrato de silêncio e resignação em prol de uma vida aparentemente feliz e completa. Eles tiveram dois filhos e na visão de Miguel: “É como se eu e ela [Alicia] tivéssemos fabricado pré-fabricado este vínculo, como se ela tivesse nos adotado, a mim e às crianças, e agora não soubesse com quem nos deixar.” (BENEDETTI, 2007, p. 11)

Miguel é uma personagem visivelmente problemática e sofredora, durante seu relato, fala dos problemas que teve com os pais e com o mundo de uma maneira geral. Alicia e Lucas são mais práticos e ambos parecem nutrir um sentimento de piedade por Miguel, talvez seja este sentimento que compactuam o que justifica o

fato de não terem ficado juntos no passado e esperado tanto tempo para viveram o romance em algum presente.

Na voz de Alicia, apresentada por uma carta deixada a Miguel, ela resume o casamento que tiveram da seguinte forma:

Querido, nosso casamento não foi um fracasso, mas algo muito pior: um sucesso mal gasto. Toda felicidade de que dispúnhamos que era mais sutil do que o normal, todo o nosso amor, que era mais honesto que nosso medo, não puderam com tanto rancor acumulado, com tantas negociações entre o orgulho e a apatia, com tão flexível, silenciosa vergonha. [...] Onze anos, você entendendo tudo, esperando minha prevista nostalgia que não chega, sua bendita oportunidade de mostrar-se generoso e antigo sabedor, horrivelmente bem informado dos meus desejos. Deveras, não interessa que eu diga agora: “Não posso mais, vou embora com Lucas”, porque você vem arrastando 11 anos de espera, porque essa foi a oração com que desde o começo me encomendou a você. Depois de tudo, que idiotice ter temido o seu espanto; se já sabe de tudo, e que repugnante você foi por saber. (BENEDETTI, 2007, p. 54, tradução nossa).

Ou seja, concluímos que Alicia não foi infiel a Miguel em nenhum momento da relação que tiveram, pelo contrário, Alicia foi infiel a Lucas e a ela mesma, pois era a Lucas quem traía forjando um casamento feliz com Miguel. Acreditamos que a infidelidade, diferentemente do que prevê o óbvio, não se configura pelo ato de não ter uma relação fora do casamento e sim por não se entregar a quem de fato deseja e ama, ou ama; ou deseja. Antes de qualquer coisa, é preciso ser fiel a si mesmo e nos parece que é nesse ato de fidelidade que resulta a infidelidade tomada em seu senso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos, contudo, que a fidelidade em Mario Benedetti tem muito a ver com a falta de liberdade, e a infidelidade, por consequência, representaria uma liberdade ainda que simbólica. As mulheres personagens infiéis apresentadas nesse estudo libertaram-se quando permitiram-se desejar e serem desejadas por outros homens que não os seus maridos. É certo que os motivos que levaram cada uma delas a tal ato foram diferentes, mas ainda assim, Mariana livrou-se do cárcere de seu casamento sem paixão e sem desejo quando permitiu-se olhar e ser vista por Alberto; e Alicia, que se aprisionou no casamento com Miguel por sua livre vontade, libertou-se de toda a vida construída com o marido que não a agradava e a aprisionava ao viajar a Buenos Aires para encontrar-se com Lucas.

Ao analisar estes casos de infidelidade, podemos refletir também que mais que libertar-se a si mesmas, estes infiéis também libertam, ainda que forçosamente, seus pares. Libertam do engano da falsa imagem de fidelidade, como aconteceu com José Claudio e Fanny, libertam mais ainda da prisão dos compromissos e

protocolos que a vida conjugal sem felicidade e plenitude representam, como no caso de Miguel. E acima de tudo, libertam da fantasia criada e sustentada pelo ideal romântico de que a paixão e o desejo estão atrelados eternamente ao amor. Sobre este último ponto, de acordo com Russell,

É possível apaixonar-se e ficar durante anos dedicados a uma só pessoa. Mas, cedo ou tarde, o hábito apaga a paixão e é preciso procurar as emoções do início. Naturalmente, é possível dominar esse instinto, mas é difícil impedir sua existência. Com o progresso da emancipação feminina, as oportunidades de infidelidade conjugal multiplicaram-se. A ocasião faz nascer a ideia, que faz nascer o desejo, que finalmente triunfa, quando as amarras de origem religiosa estão ausentes. (apud. Duarte-Plon, 2006, p. 16)

O que Russell afirma as personagens benedettianas comprovam. Outra entrevistada de Duarte-Plon que coincide com uma personagem benedettiana, Cecília, de 54 anos afirma que “Na verdade, sempre justifiquei minhas traições e só as aceitei em função disso, de achar que não estava vivendo um casamento feliz. Eu me permitia, de alguma forma, a busca da felicidade.” (2006, p. 58). Ainda que Alicia não tenha sido infiel a Miguel (no sentido primário da interpretação) a personagem, assim como Cecília, se permitiu a busca da felicidade, de forma que inicia a carta que deixará a Miguel dizendo: “Eu me decidi” (p. 51), ela se decidiu a ir ao encontro de Lucas, o que representa sua felicidade.

É interessante evidenciar a conclusão a que chegamos e a reafirmação de nossa tese neste capítulo, ao comparar discursos da esfera ética e da esfera estética da vida percebemos que Benedetti realmente exprime em seus personagens uma verdade comum à vida, os faz participarem do mesmo mundo de experiências e instabilidades do qual participamos os seres reais. Neste sentido é que podemos reafirmar o que dissemos na introdução deste trabalho: escolhemos Mario Benedetti pela possibilidade de um diálogo amplo e sincero com sua obra, uma vez que a construção de seus personagens se confunde com a construção dos seres sociais reais, permitindo, dessa forma, a valiosa aproximação e identificação do leitor com sua obra.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI, M. **Despistes y Franquezas**. Ciudad de Mexico: Editorial Nueva Imagen, 1989.
- _____. **Montevideanos**. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina, 2000a
- _____. **Quem de nós?**. Trad. Maria Alzira Brum Lemos. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- COSU, C. **Estudio del conflicto sentimental en los personajes de Mario Benedetti: variaciones sobre el tema del adulterio**. In: __Mario Benedetti: inventário cómplice. Org. Carmen Alemany, Remedios Mataix, José Carlos Rovira. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.

- DUARTE-PLON, L. **Porque elas são (in)fiéis**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- FACINA, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- GIDDENS, A. **Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas: amor y erotismo**. Trad. Lopes Magda. São Paulo: Unesp, 1992.
- PAZ, O. **La llama doble: amor y erotismo**. Bogotá: Seix Barral, 1993
- PLATÃO. **Banquete**. Trad. Jean Merville. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- RICHARD, Nelly. **Intervenções Críticas: arte, cultura, gênero e política**. Trad. Romulo Monte Alto. Belo Horizonte, UFMG, 2002.
- ROUSSEAU, J. J. **Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Toda forma de amor: um estudo sobre representação em Mario Benedetti**, defendida em 23 de setembro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares – Orientadora
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Miguel Sanches Neto
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr. Pablo Rocca
Doutor em Letras
Universidad de la República (Santiago, Chile)

MORENO, Lucan Fernandes. **Toda forma de amor: um estudo sobre representação em Mario Benedetti**. Ponta Grossa, 2013, 100 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/456>>.

Referência deste artigo:

MORENO, L. F.; SOARES, M. C. Amor e (in)fidelidade em Mario Benedetti, In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 412-426.



CRENÇAS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS¹

Lucimar Araujo Braga²

Letícia Fraga³

Resumo: Este artigo apresenta reflexões a partir de um estudo realizado sobre crenças e atitudes e o ensino e a aprendizagem de línguas. A motivação para a pesquisa se deve ao interesse em compreender algumas crenças e atitudes direcionadas aos professores de línguas. Entende-se como relevante a realização de um artigo que discorra sobre o movimento na educação que termina por corroborar com a afirmação de algumas crenças e atitudes, por meio do próprio currículo da educação formal. Por isso, o objetivo do artigo é de realizar e apresentar um estudo teórico sobre as crenças e as atitudes relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas. A pesquisa escolhida é a qualitativa e os dados trazidos resultam de dissertação de mestrado defendida em 2013. Para a fundamentação teórica são utilizados autores da grande área da educação, da área de língua e da linguística aplicada. O resultado demonstra que trabalhar com línguas é fazer política e, neste sentido, as políticas linguísticas estão representadas nos currículos educacionais seguindo as crenças e as atitudes vivenciadas na sociedade.

Palavras-chave: Crenças; Ensino e aprendizagem de Línguas; Currículo.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

BRAGA, Lucimar Araujo. **Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/452>>.

INTRODUÇÃO

A simples pronúncia da palavra *crença*, em um contexto de comunicação informal, provavelmente nos conduziria a buscarmos, em nosso inconsciente, algo em que acreditamos e identificamos como *verdadeiro*, ou seja, nossas crenças refletem nossas verdades, tal como mostram os estudos de Le Bon (2002, p. 56).

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre crenças e atitudes no ensino e aprendizagem de línguas. A pesquisa realizada é qualitativa e os dados aqui trazidos e analisados estão na dissertação de mestrado “Crenças e atitudes

1. Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga (PPGEL/UEPG).

2. Doutora. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: labraga2007@gmail.com

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas”, apresentada em 2013.

Construímos nossas crenças sobre religião, política, educação, família, entre outras, desde que começamos a nos perceber como seres humanos capazes de pensar e agir, conforme nossas necessidades e vontades (MOREIRA, 2002). Assim, se alguém pronuncia a frase: “eu tenho uma crença” provavelmente procuramos nos situar, questionando o outro sobre do que se trata essa crença. E para melhor nos posicionarmos em nossa (contra-) argumentação, imediatamente pensamos em *crença* nesse sentido, ou seja, a pessoa vai se pronunciar sobre algo a respeito de que tem convicção. E essa convicção às vezes é tão grande que, dependendo do assunto, é muito difícil fazer com que alguém mude seu posicionamento.

Para que uma crença realmente tenha sentido para nós, esta precisa representar algo verdadeiro. “A crença parece ser um alimento mental, tão necessária à vida do espírito quanto os alimentos materiais à nutrição do corpo” (LE BON, 2002, p. 261-262). As crenças provocam em nós uma sensação de cumplicidade em relação a um fato ou um acontecimento. Não costumamos questionar por que agimos da mesma forma que outras pessoas em um ritual, por exemplo. Somos tolerantes o suficiente para compactuar com horários, gostos musicais e gastronômicos, enfim, as crenças estão em nossas vidas para nos manter em sociedade ou em comunidade e em comunhão. Para Le Bon (2002, p. 264), “Examinando unicamente do ponto de vista da razão, a intolerância das crenças parece insuportável”.

Ainda para o mesmo autor, ser tolerante significa não questionar se uma crença é necessária ou não. As pessoas simplesmente seguem “[...] as crenças, as opiniões e os preceitos do seu grupo” (LE BON, 2002, p. 264).

As crenças unem as pessoas em prol de afinidades e de sentimentos comuns. “A crença é antes de tudo um ato de confiança, de respeito e de reconhecimento.” (MELLO, 1995, - p. 390). Por isso, ao falarmos em crenças, podemos inconscientemente relacioná-las a afinidades e interações que podemos desenvolver com pessoas que partilhem das mesmas crenças que nós. Dificilmente nos inseriremos em um grupo social, religioso ou político que manifeste crenças com as quais não comungamos.

CRENÇAS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Mas qual a relação entre crenças e conhecimento? É possível que nossas leituras e estudos sobre determinados assuntos nos garantam verdades a ponto

de considerarmos que a ciência⁴ é inquestionável. E isso está relacionado ao movimento de valorização do homem que surgiu com a modernidade⁵.

Em razão do fenômeno das quedas dos paradigmas, podemos dizer que saem de cena algumas verdades, enquanto procuramos entender algumas crenças arraigadas (BARCELOS, 2010) que carregamos conosco sobre questões sociais, históricas e culturais. Assim, deparamo-nos com o movimento de desacomodação e diante da proposta da pós-modernidade⁶ percebemos que não existem respostas que esclareçam totalmente nossos questionamentos (TADEU DA SILVA, 2004), sejam estes quais forem, o que temos são muitas possibilidades. Seria como se estivéssemos vislumbrando um momento de propostas diferentes dos padrões vivenciados na modernidade:

O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. [...] Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo (TADEU DA SILVA, 2004, p. III).

O movimento da modernidade possibilitou aos seres humanos uma visão de domínio e poder. O homem passou do teocentrismo para o antropocentrismo, como senhor da razão e durante muito tempo acreditamos que tivéssemos as respostas necessárias para compreendermos o mundo e tudo o que nele existe⁷. Por isso, podemos dizer que entre o renascentismo e o iluminismo,

Na sua vertente epistemológica, a pós-modernidade costuma apresentar-se não como um período, mas como um paradigma. O cerne deste paradigma seria o reconhecimento de que o mundo somente pode conhecer-se através de formas

-
4. Para Rajagopalan (2004, p. 34), “As opiniões leigas são desclassificadas em bloco como ‘teorias populares’, cujo interesse é no máximo antropológico”. Ou seja, o autor nos alerta sobre o *status* determinado ao conhecimento chamado de ciência para aquilo que comumente é alegado às teorias populares como sendo de senso comum e que, portanto, não teria tanta fiabilidade quanto à ciência.
 5. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas: não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ [...] predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento (HALL, 2006, p. 25).
 6. Em particular Lyotard (1985), com base nas teses foucaultianas, radicaliza a leitura dos traços centrais da contemporaneidade, por ele diagnosticada como pós-modernidade, ao reconhecer nela elementos que, a seu ver, configuram uma nova fase da história que substitui a modernidade (GEORGEN, 2001, p. 5).
 7. Max Weber definiu a modernidade como o “desencantamento” do mundo. Nietzsche, Heidegger, Adorno, Horkheimer e Foucault tratam cada um à sua maneira, do “desencantamento” da modernidade. (GOERGEN, 2001, p. 5).

de discurso que o interpretam. Isto traz em si uma importante consequência: o conhecimento do mundo social amparado neste paradigma, é mais resultado da interação de um certo jogo de linguagem que um instrumento de controle facilitador da direção pela qual deve seguir uma mudança social. Como diz Lyotard, a pós-modernidade é uma específica condição do pensamento pela qual se define uma nova situação cultural. Uma situação na qual a ciência, a principal forma de conhecimento legítimo na modernidade, perdeu o amparo dos metadiscursos (GEORGEN, 2001, p. 67).

Nesse sentido, observamos que o movimento da pós-modernidade tornou as verdades antes instituídas em um conjunto de possibilidades diversificadas. O que percebemos é que as verdades, outrora aceitas como indiscutíveis, passaram a não caber mais como estereótipos de fatos absolutos. Assim, entendemos que “há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras” (BAUMAN, 2005, p. 19).

O movimento da pós-modernidade nos possibilita olharmos para as nossas crenças sobre semelhanças e diferenças e as vislumbrarmos como algo que pode ser repensado e revisto. E talvez isso se dê porque, nesse emaranhado de probabilidades de revisão de conceitos, nos deparamos com a possibilidade de não os considerar verdades únicas. Percebemos que as “verdades” podem ser revistas, de modo que, para Hall (2006), tornam-se quase impossíveis de serem classificadas em um movimento tido como puro, uma vez que nos achamos imersos em um plano em que os conceitos são transitórios.

É possível ver as diferenças dentro de um processo de hibridização. Ou seja, algumas crenças, ainda que consideradas por Le Bon (2002) como *puras e verdadeiras*, podem ser revistas. Perceber a diversidade pelo hibridismo pode ser uma forma de refletir sobre algumas verdades aclamadas no meio escolar.

Assim, pelas “culturas híbridas” (HALL, 2006, p. 89) percebemos que dentre as novas perspectivas e possibilidades estão as habilidades humanas de construir e reconstruir. E se esses paradigmas estão sendo revistos na e pela sociedade, podemos acreditar que a escola comunga das mesmas indagações sobre verdades instituídas.

Podemos dizer que na escola também se podem vislumbrar as crenças sobre os novos paradigmas questionadores dos mais diversos conceitos epistemológicos. A escola não é uma ilha afastada da sociedade como um todo. Os eventos vivenciados na escola, na sociedade, nas igrejas, nas associações, congregações, confrarias, enfim, em todos os lugares em que os indivíduos se agrupam para estudar, se divertir, rezar ou trabalhar são parecidos.

Evidentemente que algumas das instituições apresentadas se desenvolvem mais que outras. Coletivamente, o que temos percebido é que a conjuntura atual da educação tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores

que, na maior parte das vezes, buscam entender a delicada situação em que esta se encontra.

De acordo com Rajagopalan (2011), a situação de precariedade da educação no Brasil e no mundo nem sempre está relacionada diretamente à ação do professor em sala de aula. Em relação às questões que envolvem o tema, é preciso considerar que “Muitas delas têm a ver com os anos a fio de descaso para com a educação” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 58).

Esta afirmação sugere que há uma crença instituída de que atualmente os professores não são pessoas suficientemente preparadas para dar conta das mais diversas questões que dizem respeito à escola. Por outro lado, o descaso apontado por Rajagopalan (2011) também evidencia que outras estruturas têm enfrentado problemas, como as famílias, de modo que o peso que, a princípio, recai somente sobre os ombros do professor passa a ser dividido com outras instâncias da sociedade como um todo.

Nesse sentido, considerando que incorporamos modelos e aspirações sociais pelas crenças que (re)construímos, destacamos a capacidade de que dispomos para elaborar sínteses pessoais e coletivas (LE BON, 2002). Ou seja, nesse caso, as experiências de professores que atuam em contextos escolares em que o descaso com a educação parece persistir, a manutenção de crenças que envolvem maior credibilidade na área educacional tem um papel importante.

Por essa razão, ainda que o movimento da pós-modernidade apresente um sujeito deslocado⁸, as crenças estão em nosso imaginário atreladas a verdades absolutas. Para Le Bon (2002, p. 19), “as raras tentativas empreendidas no sentido de elucidar o problema da crença bastam, aliás, para mostrar que ele tem sido pouco compreendido”. Insistindo na dificuldade que as pessoas têm de compreender suas crenças e considerando que, culturalmente, estas estão dispersas e são ratificadas pela sociedade e pela escola. Por isso, a crença sobre a insolúvel precariedade na educação, até por ser diariamente veiculada pelo testemunho das mais diversas pessoas, parece também uma crença insuperável.

Ao mesmo tempo em que essa situação parece insanável, a reflexão sobre a educação em sentido amplo tem gerado cada vez mais pesquisas, que buscam compreender o *status quo* que envolve a educação sistematizada. Se o que procuramos é compreender e conseqüentemente contribuir para melhorar o sistema educacional, a ponto de possibilitar que ele gere sujeitos que saibam se posicionar na sociedade, é tempo de investirmos na escola, com propostas que venham a contribuir para as transições e diversificações educativas que vão ao encontro da realidade vivenciada na sociedade (GOERGEN, 2001).

8. Entendendo esse deslocamento como “[...] sistemas de significação e representação cultural [que] se multiplicam [...]” (HALL, 2006, p. 13).

Alguns pesquisadores na área da linguística aplicada, por exemplo, têm dedicado boa parte de seu tempo a compreender o descaso para com a educação, como também sobre o processo de formação inicial e continuada de professores de línguas, partindo do princípio de que a escola é o local mais apropriado para a realização dessas pesquisas, cujo objeto é investigar a crença da ineficiência da educação formal. Além disso, a pesquisa na escola permite o estudo de crenças que circulam neste ambiente, considerando “a importância do professor como agente de mudança, que favorece a compreensão mútua e a tolerância” (DELORS, 2012, p. 123).

Dessa feita, observar e analisar crenças em contextos escolares parece uma proposta viável, no sentido em que pode aproximar universidade, escola e professores de línguas. E este foi um dos motivos por que fizemos esses apontamentos relativos à questão das crenças e da educação.

Nosso percurso segue trazendo alguns posicionamentos teóricos que nos auxiliaram no entendimento dos estudos sobre crenças no Brasil pelo viés do ensino de línguas.

CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUAS

Mello (1995) afirma que, ao nos comunicarmos, cremos que há clareza, principalmente se “falamos a mesma língua”⁹ que as outras pessoas. Entretanto, existem artifícios ligados à comunicação humana que são apresentados como fatos surpreendentes. A linguagem como algo mais abrangente “[s]e presta para expressar não só as ideias racionais e lógicas, mas também os sentimentos, as angústias, o medo, as alegrias e tudo que envolve o existir humano” (MELLO, 1995, p. 451). Pela linguagem que re/des/construímos as mais diversas crenças em nossa convivência social, educacional, filosófica e ideológica.

Se também pela linguagem refutamos (ou tentamos refutar, ao menos) algumas crenças instituídas, é por meio dela que igualmente confirmamos outras tantas crenças, principalmente quando se trata de temas para os quais o ser humano não consegue “encontrar respostas” (MELLO, 1995). Afinal, a partir do momento em que mais de uma pessoa tem uma mesma impressão a respeito de um assunto qualquer, esta já passa a ter caráter de *verdade*.

Neste sentido, Le Bon (2002) defende que é difícil compreender a temática das crenças porque “[...] todos os elementos das crenças obedecem a regras lógicas, muito seguras, porém inteiramente alheias às que são empregadas pelo sábio nas suas investigações” (LE BON, 2002, p. 20). O pensamento elaborado difere do senso comum e uma crença não existe pela mesma sistematização cognitiva utilizada por um sábio para elaborar uma teoria; são coisas distintas. Para melhor

9. No caso, o mesmo idioma.

compreender essa afirmação, Le Bon (2002, p. 24) julga importante distinguir conhecimento e crença. “O conhecimento constitui um elemento essencial da civilização, o grande fator dos seus progressos materiais. A crença orienta os pensamentos, as opiniões e, por conseguinte, a maneira de proceder”.

Além disso, somos humanos e nossas crenças e conhecimentos estão organizados de acordo com nossa individualidade ao mesmo tempo em que são formadas na coletividade. Sem dúvida, somos parte de um coletivo, mas somos primeiramente seres únicos que nos utilizamos das crenças e conhecimentos formados em uma coletividade para nos apresentarmos com nossas individualidades. Isto é, temos identidades próprias e ainda que sejamos parte de um todo somos individualmente um todo, mas à nossa maneira.

Nessa empreitada de estudar as crenças e as atitudes linguísticas estão inseridas as complexidades de nossa forma de ver o mundo, de nossas identidades. “Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (TADEU DA SILVA, 2011, p. 81). As nossas crenças e atitudes estão em meio à complexa e intrincada formação social de constituição das identidades. Por isso, consideramos importante que os estudos sobre as crenças e as atitudes na área das línguas, apesar de recentes, tenham aumentado cada vez mais (BARCELOS, 2010).

Nesse sentido, ao tratarmos de estudos que envolvem crenças linguísticas, alguns linguistas aplicados têm se dedicado, sobretudo, a entender as crenças em contextos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2010). Percebemos que a busca por melhor compreender como acontecem as manifestações das crenças e das atitudes de professores e alunos de línguas é bastante nova em nosso país, mas, ao mesmo tempo, já existem trabalhos que nos permitem perceber a relevância de continuar estudando-as. As pesquisas que envolvem as crenças e as línguas a que elas se referem podem desvelar reflexões na área.

O progressivo desenvolvimento das pesquisas sobre crenças, a partir dos anos 90, esteve relacionado quase sempre ao inglês como língua estrangeira. Em muitos casos, essas pesquisas resultaram em dissertações de mestrado e teses de doutorado de participantes de grupos de estudos que discutem crenças e atitudes. Barcelos (2004, 2006, 2010, 2011) é uma das autoras que mais tem contribuído para o desenvolvimento dos estudos referentes às crenças linguísticas.

Para Barcelos (2004), seu interesse em estudar crenças está relacionado ao fato de necessitarmos de entendimentos amplos sobre as questões que nos cercam, enquanto seres humanos. Dificilmente conseguiremos propor um trabalho com pessoas sem procurarmos entender suas crenças e atitudes linguísticas. E diante da possibilidade de tentar entender os conceitos atribuídos ao estudo, Barcelos (2004) esclarece que crença não se trata de objeto de estudo exclusivo da Linguística Aplicada:

O conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. [...] Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar (BARCELOS, 2004, p. 129).

De acordo com a autora, os estudos sobre crenças, em Linguística Aplicada (LA), passam a ter mais visibilidade a partir dos anos 90 quando “a trajetória do conceito de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem” (BARCELOS, 2004, p. 128).

A autora faz referência a Almeida Filho (2009a, 2009b, 2010, 2011) e Leffa (1989, 2005, 2006, 2011) como autores que contribuíram de alguma forma com as pesquisas em crenças em contextos nacionais, porque estes pesquisadores propuseram trabalhos que envolviam crenças, ainda que a palavra ‘crença’ não tenha aparecido em suas pesquisas.

No Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou força, com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991) com sua pesquisa que investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; Almeida Filho (1993) que definiu cultura de aprender como “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”(p. 13); Barcelos (1995) que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras (BARCELOS, 2004, p. 128).

No caso de Almeida Filho (2010), entre seus trabalhos há um livro editado em 1993 (que se encontra em sua 6ª. Edição) que apresenta uma pesquisa em que o autor considera a área das línguas estrangeiras “[...] uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em realinhar epistemologicamente com pesquisa experimental empírica em contextos nacionais” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 8).

Já Leffa (1989, 2005, 2006, 2011) contribuiu e contribui com discussões voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente da língua inglesa e tem organizado alguns artigos que abordam metodologias e ensino de línguas, além de propor reflexões sobre como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Além disso, autores como Vieira-Abrahão (2004, 2010) e Silva (2010, 2011) têm organizado livros e apresentado resultados de pesquisas que envolvem trabalhos sobre crenças de professores de línguas estrangeiras em formação inicial e continuada. Almeida Filho (2009a, p. 13) afirma que:

[...] os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. [...] São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender, dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Ou seja, ainda que o termo “crenças” não esteja inserido na citação acima, sobre o que é ensinar e aprender, a expressão ‘abordagem de aprender e de ensinar’ remete à noção de crenças, pois inclui os costumes e maneiras que caracterizam nossa região ou grupo familiar, ou seja, as crenças de nossos ascendentes.

Por outro lado, a entrada de novas abordagens de ensinar e aprender línguas traz mudanças que passam a ser incorporadas às metodologias. Segundo Leffa (1988, p. 23):

O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões.

No excerto apresentado por Leffa (1988) também não encontramos, explicitamente, o termo crenças. O que há são sugestões de que algumas atitudes por parte de professores e alunos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas devam ser reconsideradas. Por outro lado, essas sugestões propõem a mudança de algumas crenças até então consideradas parte da metodologia de ensinar e aprender língua estrangeira. Até porque as críticas que recaem sobre os profissionais da educação são diversas e necessariamente estão relacionadas a crenças que podem ser revistas.

Os professores, de um modo geral, têm sido criticados em muitos aspectos, tanto pelo que fazem (perseguem alunos, inflacionam as notas, pactuam com a mediocridade, etc.) como pelo que deixam de fazer (não leem, não escrevem, não se atualizam, etc.). Os de línguas estrangeiras, além de todos esses aspectos, ainda podem ser acusados de outras deficiências, como por exemplo, não conseguir falar a língua que lecionam, não usar uma metodologia adequada, etc. É na questão política, no entanto, que as acusações são mais fortes. A lista é longa: os professores de línguas estrangeiras são alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, ingênuos e conformistas. (LEFFA, 2006, p. 10).

O que se percebe nesta citação é uma culpabilidade, transformada em crença, direcionada aos professores que trabalham com as línguas estrangeiras. Assim retomamos Le Bon (2002) sobre as crenças e as atitudes linguísticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Para o autor, a crença “[...] não é voluntária nem racional” (LE BON, 2002, p. 19). Diante da prerrogativa de que as crenças independem do nosso domínio sobre a razão, o autor questiona: “Por que é tão fraca a razão para modificar as nossas convicções e sentimentos?” (LE BON, 2002, p. 20).

O questionamento trazido por Le Bon (2002) confirma que crença e conhecimento são independentes, porque os sentimentos (crenças) parecem estar mais fortalecidos que a razão (conhecimento). Além disso, algumas afirmações do autor seguem no sentido de separar conhecimento e crenças, porque conhecer um tema a ponto de discuti-lo e propor encaminhamentos é uma espécie de conquista do ser humano, ao passo que as crenças podem ser consideradas menos propensas a reflexões sobre determinado fato. Não nos esforçamos para *crer*, ao passo que para *conhecer*, sim:

Saber e crer permanecerão sempre como coisas distintas. Ao passo que a aquisição da menor verdade científica exige enorme labor, a posse de uma certeza baseada unicamente na fé não pede nenhum trabalho. Todos os homens possuem crenças; muito poucos se elevam até o conhecimento (LE BON, 2002, p. 24).

O conhecimento, de acordo com Le Bon (2002), está relacionado ao desenvolvimento e às conquistas materiais dos seres humanos que compõem uma civilização. Entretanto, é preciso não perder de vista que as civilizações têm uma estreita ligação com suas crenças, desde a antiguidade. “Essa origem inconsciente e, portanto, involuntária das crenças, torna-as muito fortes. Religiosas, políticas ou sociais, têm sempre desempenhado na história um papel preponderante” (LE BON, 2002, p. 24). Ou seja, por mais que o conhecimento aparente seja sólido, “[...] a crença se transforma num centro de deformação. Os vários elementos da vida social, como filosofia, artes, literatura, modificam-se para que a ela possam adaptar” (LE BON, 2002, p. 25). Para o autor, as crenças podem ser revistas e questionadas, mas no final das contas o que acontece é que “os dogmas, que se dissipam, são sempre substituídos” (LE BON, 2002, p. 25).

Nesse sentido, Miccoli afirma que (2011, p. 172) “[...] estamos no caminho da quebra do círculo vicioso”, referindo-se à crença generalizada de que ensinar e aprender língua estrangeira no Brasil, especificamente em escolas públicas, não funciona (LIMA, 2011).

Segundo a autora, a quebra do círculo vicioso da ineficiência do ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras em escolas públicas é um desafio de todos os dias. Como professores de línguas estrangeiras, precisamos atentar não somente à nossa prática de sala de aula, como também compreender que nossas crenças podem ser percebidas de um lugar que antes não havíamos tido a oportunidade de fazê-lo. Entretanto, é significativo ter claro também que o círculo vicioso sobre a descrença para com o ensino das línguas estrangeiras não pode ser vista como um problema e, sim, como uma oportunidade de propor reflexões sobre ensinar e aprender línguas.

De acordo com Barcelos (2004), os estudos sobre crenças mostram que estas têm muita relação com a metodologia utilizada para ensinar e aprender língua

estrangeira. É assim que, para Barcelos (2004, p. 126), “o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial”. Acreditamos que entendimentos como este impulsionaram os estudos sobre as crenças e as atitudes linguísticas na Linguística Aplicada, ainda mais que as pesquisas nessa área têm se multiplicado.

Basso (2010) corrobora a afirmação de Barcelos (2004) por meio de uma investigação realizada com professores em formação inicial e continuada. Neste trabalho, as principais crenças elencadas estão relacionadas ao perfil do profissional. De acordo com as pesquisas realizadas pela autora, um bom professor de língua estrangeira “[...] é aquele que tem excelente domínio da língua: sabe falar fluentemente; entende filmes, músicas [...]; tem um bom vocabulário; sabe a gramática da língua; lê com certa facilidade [...]” (BASSO, 2010, p. 73). Para a autora, essas crenças estão relacionadas ao mito do falante nativo e à busca pela perfeição.

A crença relativa ao domínio da língua, segundo Basso (2010) foi percebida tanto entre os professores em formação inicial como entre os em formação continuada. “É importante notar que tanto os PE¹⁰ quanto os APR¹¹ comungam da mesma crença de que o domínio da língua é o *marco decisivo entre ser e não ser bom um professor*” (BASSO, 2010, p. 73, grifos nossos). É nesse sentido que a autora chama a atenção para a necessidade de se refletir a respeito de uma crença tão forte quanto essa:

As consequências para a tão esperada educação pelas línguas é que continuamos a ter professores e futuros professores como simples repassadores de um novo código, tendo a gramática como único recurso e foco principal em suas aulas, *apoiados na crença de que saber a língua corretamente antecede o saber usá-la e que, se aprenderam assim, esse deve ser o caminho para ensinar*, ou seja: baseando-se nos modelos que trouxeram como alunos, não se deixando transformar durante sua formação inicial nem na continuada. O medo e a vergonha de não ser ‘perfeito’ na outra língua fazem com que o professor de LE¹² se anule por trás dos exercícios gramaticais, tirando de si mesmo e dos seus alunos o poder de construção e renovação constante de suas próprias identidades (BASSO, 2010, p. 76, grifos nossos).

A crença de que se deve ensinar língua estrangeira tendo como modelo o ‘falante nativo’ aprisiona os professores a determinadas questões ideológicas veiculadas, inclusive, pelos mais diversos meios de comunicação. Vejamos o posicionamento Kramsch (2012a) sobre o momento globalizado e tecnológico que envolve a comunicação:

10. PE = professores experientes (sigla instituída pela autora).

11. APR = alunos professores reflexivos (sigla instituída pela autora).

12. LE = língua estrangeira (sigla instituída pela autora).

A globalização, em conjunto com a mídia global e as tecnologias de comunicação global, tem exacerbado a multiplicidade de códigos, os meios e formas de dar sentido à vida cotidiana. Se olharmos para a forma como os jovens de hoje utilizam a língua no facebook, twiter e em suas mensagens de texto, notamos uma proliferação da atividade semiótica, um desrespeito saudável pela autoridade acadêmica (regras e convenções ortográficas, gramaticais e lexicais), hibridismos e alternância de códigos, explosões multimodais de criatividade e inovação. Mas também notamos uma crescente ansiedade sobre quem são eles, uma preocupação se eles são ‘populares’ ou não, como são percebidos por seus pares, o que o futuro lhes reserva. A internet e as formas eletrônicas de comunicação têm explodido as formas convencionais e previsíveis de comunicação oferecidas pela literatura impressa, gramáticas e dicionários e aberto um caminho para a criatividade, agência e inovação, mas também tem aumentado as incertezas e ambiguidades semióticas. Para resumir, elas têm mudado o nosso significado de comunicação, língua e cultura (KRAMSCH, 2012a, p. 182. Tradução de Silvana Carvalho do Prado)¹³.

Para a autora, se antes aprendíamos línguas por modelos pautados em regras e convenções específicas em que seguíamos sequências racionais por anos a fio, hoje o que percebemos é um formato diferenciado e inovador para ensinar e aprender línguas. E o que percebemos é que a crença de que para aprender língua é preciso saber imitar um nativo precisa ser observada com cautela, pois, as pessoas que antes se anulavam diante do outro, por vergonha de se expressar diferentemente de um nativo, começam a perceber que essas verdades racionais começam a dar espaço para outros formatos de compreensão entre pessoas que querem trocar informações, se comunicar, “[e]les já não se empenham em entender cada palavra de um texto; eles fazem uma leitura rápida do texto para extrair informação e ficam felizes ao entender o sentido da sua mensagem (KRAMSCH, 2012, p. 183. Tradução de Silvana Carvalho do Prado)¹⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

13. “Globalization, coupled with global media and global communication technologies, has exacerbated the multiplicity of codes, media, and ways of making meaning in everyday life. If we look at the way youngsters nowadays use language through social media such as Facebook and Twitter and in their texted messages, we notice a proliferation of semiotic activity, a healthy disrespect for academic authority (orthographic, grammatical and lexical rules and conventions), hybridities, code-switching, and multimodal bursts of creativity and innovation. However, we also notice a growing anxiety about who they are, a concern about whether they are ‘popular’ or not, how they are perceived by their peers and what the future holds for them. The internet and electronic forms of communication have exploded the conventional, predictable forms of communication offered by print literacy, grammars, and dictionaries, opening the way for creativity, agency and innovation, but they have also increased semiotic uncertainty and ambiguity. In short, they have changed what we mean by communication, language and culture” (KRAMSCHI, 2012, p. 182).

14. “No longer do they strive to understand every word of a text; they skim and scan the text for information and are content with getting the gist of its message” (KRAMSCH, 2012, p. 183)

Alguns fatores podem ser mais bem compreendidos se propuserem reflexões sobre os contextos sociais que influenciam diretamente o sistema educacional como um todo. Por exemplo, a história das propostas de entrada e saída das disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos escolares está ligada a determinados fatos políticos e sociais vivenciados pelo Estado brasileiro (TADEU DA SILVA, 2004). Trata-se de jogos de poder simbólico instituído por meio das políticas linguísticas voltadas à educação.

Crenças e atitudes linguísticas voltadas às línguas perpassam o currículo educacional e podem estar ligadas aos mecanismos políticos presentes nestes documentos que são elaborados a partir de outros documentos oficiais, mas que também essa elaboração é feita por pessoas.

Segundo Bourdieu (1998), os movimentos políticos de imposição de poder simbólico, na sociedade ou na escola, estão relacionados à autonomia que os indivíduos professam a outras pessoas por meio de rituais. Por acomodação, falta de conhecimento ou imposição das instituições autorizamos (in)conscientemente que os outros atuem em nosso nome, legitimamos as suas atitudes.

Assim, se o processo de inserção/exclusão das línguas estrangeiras nos currículos escolares brasileiros está relacionado ao perfil do momento político, histórico e social vivido pelo Estado, as estratégias utilizadas para regulamentar essa normatização são propostas perante nomeação autorizada coletivamente. Essa nomeação ou não em sentido coletivo mais parece um reflexo das crenças sendo (re)afirmadas e/ou questionadas na performatividade¹⁵ entre os sujeitos.

Evidentemente que a formalização dos dispositivos utilizados para regulamentar uma conduta estão entrelaçados por crenças e ideologias. A palavra *coletivo*, nesse sentido, simboliza uma quantidade de pessoas aptas e nomeadas para responderem em nome de uma coletividade, seja na política, na economia ou na educação, quando necessário. Se for para regulamentar um currículo, dirigir um colégio ou mesmo representar uma empresa ou uma igreja, quase sempre o fazemos por meio de um processo democrático em que elegemos nossos representantes (BOURDIEU, 1998).

Nesse sentido, é na e pela coletividade que os sujeitos transitam em todas as direções. Por isso, a condução das políticas linguísticas está inserida em um processo mais abrangente, que é o interesse político e econômico de um Estado. “Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido” (TADEU DA SILVA, 2004, p. 146-147). O mundo social se organiza nesse emaranhado de pressupostos

15. Para Otoni (2001, p. 120), [o] conceito de *performativo*, de *ato de fala* e de *ilocucionário* estão vinculados na obra de Austin de modo muito especial: um conceito muitas vezes serve para a explicação do outro, havendo uma interdependência entre eles.

ideológicos, políticos e econômicos e essa sistematização está presente também dentro das instituições educativas.

Evidentemente que a escola, instituição autorizada pela sociedade, proclama uma política baseada naquela praticada no círculo social em que esta esteja inserida. E se em nossa sociedade capitalista evidencia-se uma prática de valorização do poder aquisitivo, além, é claro, das crenças de superioridade entre os sujeitos, o currículo escolar reproduzirá essa prática:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais ampla, a teoria pós-crítica deve se combinar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Além disso, o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem papel decisivo na reprodução da estrutura de classes de sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (TADEU DA SILVA, 2004, p. 147-148).

Portanto, trabalhar com políticas linguísticas inseridas no quadro das políticas educacionais existentes nos currículos é compreender que os professores têm responsabilidade na forma como conduzem suas disciplinas e que as reflexões sobre ‘política’ e ‘política linguística’ poderiam ser temas mais explorados pelos professores de línguas em atuação. A compreensão sobre como estão formatadas as propostas curriculares também poderia fazer parte dos cursos de formação de professores, pois quanto mais um professor conhece a estrutura e organização política da escola mais tem condições de compreender sua complexidade.

Vale lembrar que a escola, os documentos oficiais e os currículos que orientam o ensino e a aprendizagem de línguas estão dentro de um território político e de poder (TADEU DA SILVA, 2004), pois historicamente a força representativa que fundamenta os currículos tende a ser influenciada pelo momento político e econômico em que uma lei ou diretriz educacional foi regulamentada. Assim, conhecer o funcionamento de leis e diretrizes educacionais pode nos proporcionar maior entendimento sobre as políticas linguísticas propostas nestes documentos. Pelo menos é isso que muitos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas relativas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa na educação básica têm mostrado (LEFFA, 2006).

Desse modo questionamos: será que a partir de leitura e interpretação de documentos oficiais conseguiremos propor alterações no currículo educacional? Temos preparo subjetivo para isso? Compreendemos quem somos para poder mediar o processo de reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas no ensino e aprendizagem das línguas? Sabemos que não existe apenas uma única resposta

para cada um desses questionamentos e muito menos somente uma resposta correta. Por isso cabe a cada docente fazer suas reflexões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores, 2009b.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Autoanálise de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas. *In.*: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 157-177.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In.*: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, v. 1, n. 1, 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**. Vol. 7, no. 1, 2004. P. 123-156.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. *In.*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª. Edição. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BASSO, Edicléia, A. Quando a crenças faz a diferença. *In.* BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 65-85.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Claudio Mireli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DELORS, Jaques. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Sila e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice**. *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 181-188, 2012a.

- _____. **Authenticity and legitimacy in multilingual. SLA.** v. 1, n. 1 (2012)b. Disponível em: <<http://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/9/27>> Acesso: 17-01-2013.
- LE BON, Gustave. **As opiniões e as crenças.** Tradução de Antonio Roberto Bertelli. Coleção Fundamentos do Direito. São Paulo: Ícone, 2002.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. *In.*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.
- _____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
- _____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p 10 -25.
- _____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In.*: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.
- _____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. *In.*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.) **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 275-295.
- LIMA, Diógenes Candido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LISBOA, Maria Fernanda Grosso. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Revista Síntesis**, 2009. p. 199-217.
- MELLO, Luiz Gonzaga. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas.** 6ª. Edição. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MICCOLE, Laura. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e COELHO, Hilda Simone Henrique. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.
- MOREIRA, Luiz Eurico. **A gênese (comentada) da humanidade.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2002.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer Barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In.*: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.
- SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- _____. **Crenças discursos e linguagem.** Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.6. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. (org.). Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 10ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In.: BARCELOS, Ana Maria Ferreira, VIEIRA-ABRAHÃO Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada “Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas”, apresentada em 29 de agosto de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dra. Djane Antonucci Correa
PHD em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira-Abrahão
Doutora em Linguística Aplicada
UNESP – São José do Rio Preto

BRAGA, Lucimar Araujo. **Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/452>>.

Referência deste artigo:

BRAGA, L. A.; FRAGA, L. Crenças e atitudes de uma professora de espanhol de uma escola pública do interior do Paraná e as políticas linguísticas. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 427-443.



ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: COMO ESTÃO SENDO CONDUZIDAS AS QUESTÕES DE RAÇA E ETNIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

Mábia Camargo¹

Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: O objetivo dessa dissertação é compreender como as questões de raça e etnia têm sido tratadas nas aulas de língua inglesa (LI). A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no distrito suábio de Entre Rios, Guarapuava-PR. Nesse trabalho, focalizamos as negociações das identidades quilombolas para chamar atenção ao quilombo “Comunidade Invernada Paiol de Telha” e suas vicissitudes. O estudo teve como aporte teórico o conceito de Letramento Crítico, as teorias socioidentitárias e a questão de raça/etnia (MCLAREN E LANKSHEAR, 1993; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006; KLEIMAN, 1995; STREET, 1995; HALL, 2006; MUNANGA, 2005). Este trabalho também se apoia em documentos oficiais como a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e as DCEs-LEM. A pesquisa é qualitativa de caráter intervencionista, o método de trabalho é o estudo de caso etnográfico, realizado por um período aproximado de dois meses, por meio de observações e intervenções nas aulas de LI. Para tanto, uma unidade didática foi elaborada, indicando que no contexto estudado as questões identitárias estão marcadas por tensões entre territórios e classes, sendo privilegiada as identidades alemãs, resultando em momentos de apagamento e, conseqüente, desvalorização das demais (brasileiras e quilombolas). O estudo visa contribuir para a formação de professores e para um ensino de LI antirracista.

Palavras-chave: Raça e etnia; Ensino de Língua Inglesa; Letramento Crítico; Formação de Professores.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CAMARGO, M. **Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes.** Ponta Grossa, 2012, 170 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/445>>.

1. Doutora. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre. Universidade de Ponta Grossa. e-mail: camargomabia@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O título escolhido para esta dissertação “Atlântico Negro Paiol” refere-se ao livro *Atlântico Negro* do sociólogo Gilroy ([2001], 2012, p. 59). Segundo o autor, o *Atlântico Negro* “propicia um meio para reexaminar os problemas de nacionalidade, posicionamento, identidade e memória histórica”, ou seja, as diásporas negras, no contato – forçado – com outros grupos, são produtoras de sua própria história e de sua própria cultura. Nos países colonizados das américas, elas saboreiam os ares do novo mundo e, ao mesmo, contribuem para um novo processo social nos locais onde habitaram e habitam. Portanto, construíram, contribuíram e contribuem para a nossa história.

Neste trabalho, a metáfora faz menção ao quilombo Comunidade Invernada Paiol de Telha – Colônia Socorro, distrito de Entre Rios, um território que salvaguarda aspectos culturais, históricos e políticos da diáspora Africana no Brasil. Na medida em que o *Atlântico Negro* lança suas âncoras, passamos a conhecer o distrito onde está situada a escola *lócus* da pesquisa. O distrito é composto por cinco colônias suábias e foi fundado em 1951 por imigrantes europeus refugiados da Segunda Guerra Mundial, os quais mantêm aspectos de sua ancestralidade, como a arquitetura, costumes e tradições, sendo privilegiada a identidade hegemônica alemã.

Na principal colônia do distrito, Colônia Vitória, está situada a escola pública em questão, a qual atende, em sua maioria, alunos da “Vila dos Brasileiros”, uma área periférica marcada pela vulnerabilidade socioeconômica e identitária de seus habitantes. Além disso, na escola há alunos que vivem em pequenas propriedades da agricultura familiar, nos limites geopolíticos entre o distrito e o município de Pinhão, e alunos do quilombo “Paiol de Telha”, um assentamento na Colônia Socorro que é símbolo da resistência negra no Estado do Paraná.

Diante deste cenário, trabalhar a temática das identidades no ambiente escolar é crucial. Desse modo, a pesquisa dedica-se a instigar professores e pesquisadores da área de ensino de LI a adentrarem nas questões atuais, considerando as orientações dos documentos oficiais para o ensino de LI no país. Tais documentos têm sido orientados a partir de uma postura crítica e reflexiva, a exemplo temos os PCN (1998), nos quais houve a inserção da temática Pluralidade Cultural, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM), que abordam o ensino de línguas estrangeiras como possibilidade de transformação social.

Temos ainda a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade em abordar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (FERREIRA, 2006). Além disso, há as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o Plano Nacional de Avaliação do

Livro Didático (PNLD), que também abordam as questões da pluralidade cultural e o respeito à diversidade.

Dito isso, o objetivo da pesquisa é examinar como tem sido trabalhada a questão étnico-racial nas aulas de inglês, a partir da aplicação de uma proposta pedagógica na forma de unidade didática, desenvolvida para favorecer a observação do modo como as identidades sociais de raça, especialmente as quilombolas, podem ser negociadas a partir do ensino de língua inglesa na referida escola.

Este trabalho é constituído de quatro seções. A primeira mostra o contexto da pesquisa, focalizando a comunidade negra “Invernada Paiol de Telha” e a trajetória histórica de sua constituição. Esta reflexão é necessária para compreender o contexto geral em que a escola está inserida, especialmente a formação do distrito de Entre Rios.

Na segunda seção são abordados aportes teóricos sobre *Letramento Crítico* e a sua relação com o ensino de língua inglesa (PENNYCOOK, 1998; STREET, 1995; KLEIMAN, 1995). Além disso, refletiremos sobre a formação de professores de língua inglesa (FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, 2002) com base nos documentos oficiais (PCNs, DCEs, Lei 10.639, DCNs para as Relações étnico-raciais).

A terceira seção aborda a metodologia que orientou a pesquisa, a qual se caracteriza como um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo, cujos instrumentos utilizados na produção dos dados foram observações em sala, aplicação de questionários para a diretora da escola, professora de língua inglesa e alunos de um 8º Ano, turno matutino e entrevistas com ambas.

A quarta seção analisou como as questões identitárias são negociadas na escola, focalizando aspectos territoriais, raciais e étnicos que comparecem nas narrativas dos participantes da pesquisa. Finalmente, na conclusão, procuramos responder às perguntas de pesquisa, onde refletimos sobre as dificuldades durante o processo de geração dos dados, apontando as contribuições do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: DA HERANÇA À EXPROPRIAÇÃO

Nesta seção apresentamos o contexto de nossa viagem narrando a trajetória de luta e resistência do povo negro do quilombo “Paiol Telha”. O estudo do processo de herança, expropriação e reconquista de suas terras requer o retorno ao passado das origens e descendência ancestral das pessoas que o compõem.

No século XVIII, a cidade de Guarapuava, por exemplo, recebeu famílias de colonizadores oriundos da província de São Paulo, as quais receberam incentivos do governo imperial brasileiro para tomar posse dos vastos territórios paranaenses (SENE, 2008). Esse é o caso da Fazenda Capão Grande, cuja parte foi deixada como herança para onze pessoas que trabalhavam como escravizadas para Dona

Balbina Francisca de Siqueira. O ato foi oficializado em seu testamento, no ano de 1860, a fim de garantir que, após a sua morte, os ex-escravizados continuassem a usufruir daquele território (HARTUNG, 2004).

Após a morte de Dona Balbina, os seus familiares ficaram inconformados com a decisão da herança posta em seu testamento, porque esta dividia grande parte da fazenda com as famílias ex-escravizadas. Assim, passaram a realizar ataques contra as famílias dos herdeiros. O primeiro golpe foi empreendido pelo sobrinho, Pedro Lustosa, que era também herdeiro de parte da fazenda, o qual manipulou as famílias quilombolas para que assinassem os documentos de desapropriação das terras (HARTUNG, 2004).

Em 1875, Pedro Lustosa realizou um pedido de medição judicial requerendo propriedade de 5.712 ha das terras e, após a efetiva documentação, ele realizou a expropriação de parte da área dos herdeiros, restando apenas 3.000 ha. Em 1895, os herdeiros foram arrolados judicialmente como confrontantes da propriedade de Pedro Lustosa, porque ele realizou a formalização desta medição sem o conhecimento dos herdeiros. Assim, subtraiu as terras tendo, provavelmente, anexando-as à sua propriedade indevidamente.

A cidade de Guarapuava, em meados de 1945, recebeu imigrantes europeus, também conhecidos como “Suábios do Danúbio³”. Estes imigrantes, refugiados da Segunda Guerra Mundial, chegaram ao sul do Brasil com recursos do programa “Ajuda Suíça à Europa” e com recursos financeiros do governo brasileiro, fundando o Distrito de Entre Rios em 1951.

Com a chegada dos imigrantes suábios, os descendentes das herdeiras e herdeiros da Fazenda Capão Grande foram paulatinamente expulsos de suas terras e obrigados a se espalharem, realocando-se em regiões periféricas nos municípios de Guarapuava, Pinhão e Reserva do Iguaçu, interior do Estado do Paraná. A expropriação das famílias quilombolas não ocorreu de forma passiva. As famílias se recusaram a deixar suas casas, levando-as a enfrentarem ataques e sabotagens contínuas realizados pelo delegado da cidade e seus capangas (HARTUNG, 2004).

A represália foi tão intensa que no último ataque, em 1970, os herdeiros foram obrigados a saírem de suas terras definitivamente. Em 17 de setembro de 1974, uma “Escritura Pública de Compromisso de Compra e Venda de Terras” foi lavrada entre Oscar Pacheco dos Santos e a Cooperativa Central Agrária Agroindustrial, referente à 1.600 alqueires restantes da herança de Dona Balbina, no valor de 10 milhões de cruzeiros. Oscar Pacheco dos Santos era o delegado da cidade e proprietário de 90% das terras; os 10% restantes foram adquiridos pela cooperativa entre 1974 e 1975 (*op cit*).

3. Suábios do Danúbio são imigrantes europeus que conferem a sua ‘identidade’ como sendo de origem germânica; entretanto, são oriundos da Alemanha, da Áustria e de outros países do sudeste da Europa, como Hungria, Romênia e ex-Iugoslávia (hoje Croácia e Sérvia).

A Cooperativa Agrária⁴ é uma cooperativa de renome internacional e pertence aos imigrantes suábios. Esta cooperativa alegou que a compra do território foi feita de modo “legal”. Diante da contestação judicial, promovida pelos quilombolas, a evidência da ilegalidade na aquisição da antiga fazenda levou a cooperativa a realizar uma tentativa de regularização das terras através de uma ação de usucapião, e em 1991 o processo foi ganho em favor da mesma (*op cit*).

Sem ter para onde ir, as famílias se distribuíram pelas favelas das cidades de Guarapuava, Pinhão e Reserva do Iguaçu. Contudo, em 1996, cinco dessas famílias decidiram voltar às suas terras e permanecer lá acampadas na tentativa de recuperá-las. A cooperativa justificou o ato como invasão e retirou as famílias com mais violência (SENE, 2008).

Em 1997, o grupo reuniu-se novamente durante 16 meses em resistência nas terras requeridas e, às 41 pessoas que originariamente compunham o movimento, agregaram-se mais 150 famílias. Diante de muitas ameaças, sabotagem e violência, a resistência ganhou visibilidade na imprensa, fazendo com que o Estado através do INCRA, em 1998, recolocasse as famílias herdeiras da antiga fazenda em uma área de 1.000 hectares, na Colônia suábia Socorro, Entre Rios-PR.

Diante destes conflitos territoriais, as relações entre os componentes do grupo negro da comunidade quilombola “Invernada Paiol de Telha” envolvem ainda a insurgência diante do acordo feito entre parte do grupo e o Estado, por meio do INCRA. A recusa em aceitar o território provisório na colônia suábia culminou na reconquista de parte do território original em 2019, e a partir de então, o grupo recebeu a titulação definitiva de parte de seu território hereditário, localizado em Reserva do Iguaçu-PR, após mais de um século de resistência.

A ESCOLA COMO ZONA DE CONTATO E RESISTÊNCIA: LETRAMENTO CRÍTICO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Referimo-nos a zona de contato ao pensar a escola como um espaço social, onde “culturas diferentes se encontram, lutam, interagem, frequentemente através de relacionamentos altamente assimétricos de dominação e de subordinação” (PRATT, 1992, p.4 citado por BONICCI, 2005, p. 57). Segundo Bonicci, a zona de contato é a interação cultural que subverte a duplicidade, e no caso dessa pesquisa, as culturas europeia (alemã), brasileira e quilombola se encontram no Colégio Dom Pedro I produzindo relações multiculturais, tanto de dominação quanto de resistência.

4. Cooperativa Agrária Industrial é a cooperativa dos imigrantes suábios chegados ao Brasil em 1945. As principais culturas produzidas por esta indústria são soja, milho, trigo e cevada. Ela possui a maior indústria de malte da América Latina e está entre as dez maiores produtoras de malte do mundo. Disponível em <<http://cervejariabamberg.com.br/blog/?p=183>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

No ensino de língua inglesa questões multiculturais são notórias e o professor em sala possui uma ferramenta poderosíssima, a língua estrangeira que ensina, a qual, ao ser ensinada, pode ser vista como um instrumento para a prática social transformadora, podendo ainda ser usada para fortalecer as múltiplas identidades que se encontram na escola (MOITA LOPES, 2002).

Nesse sentido, a teoria do *Letramento Crítico* é uma ferramenta para entender o contexto social, político ideológico em que o aluno se encontra, e está relacionada ao poder, à diferença e à desigualdade social (PENNYCOOK, 1998). Assim, letramento crítico é um instrumento político-cultural capaz de tratar de temas como raça e etnia no ambiente escolar e propiciar momentos de reflexão e fortalecimento de identidades minoritarizadas (FERREIRA, 2006).

No Brasil, o acesso à escola é hierarquizado e fragmentado, a cultura do poder pelo saber exerce influência sobre nossas vidas constantemente. Segundo Kleiman (1995), o fator letramento é tido como chave para o sucesso dos indivíduos. Nesse sentido, a escola é a única porta para esse sucesso, ou seja, para ser “letrado”, o único meio de acesso é a escola, pois é onde o indivíduo adquirirá o conhecimento necessário para conseguir condições básicas de vida. É também na escola que o indivíduo encontra formas de ação social e transformação de seu meio.

Na contramão de um projeto educacional que visa manter as estruturas hierárquicas dominantes, o letramento crítico tem o objetivo de levar o aprendiz à reflexão e ao questionamento, conduzindo-o ao domínio de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, acredita-se que dessa forma seja possível viabilizar uma sala de aula democrática e humanizada com vistas ao questionamento de condições impostas de pobreza e desigualdade social.

Na mesma direção, os PCNs enfatizam a necessidade de considerar quem fala e de onde se fala no ensino de línguas estrangeiras. Em outras palavras, o professor de língua inglesa é o responsável por preconizar o ensino crítico, com vistas ao incentivo das identidades locais, ou seja, explorando e aproveitando os recursos locais para a sua subsistência, reconhecendo seu espaço como produtor de conhecimento e cultura (BRASIL, 1998).

Em suma, o letramento crítico é uma ferramenta teórico-metodológica que ajuda a pensar as demandas locais de ensino. Tal ferramenta pode auxiliar os alunos na compreensão do seu espaço, fortalecendo a sua identidade social e enfrentando situações de preconceito e racismo. Em caso de racismo ou da desvalorização da cultura negra, Munanga (2005) afirma que o ponto central da prática pedagógica está em atitudes assertivas do professor, que, ao ajudar o aluno discriminado, fortalecerá o discurso sobre a raça negra na escola.

As práticas pedagógicas de língua estrangeira, no que tange à importância em se discutir assuntos étnico-raciais nas aulas de inglês, os PCNs-LE (1998), as

DCEs-LEM (2008), a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), são claros quanto à valorização da pluralidade cultural e o respeito à diversidade.

Os PCNs-LE afirmam que, para uma língua estrangeira ser adicionada ao currículo escolar no Brasil, três fatores essenciais precisam ser considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Essa tríade evidencia a preocupação por parte dos documentos oficiais na questão da afirmação identitária de comunidade a comunidade, assim como o fortalecimento de identidades consideradas minoritárias e a resistência ao discurso hegemônico (BRASIL, 1998). Esse fato também pode ser observado nas DCEs-LE (BRASIL, 2008), que enfatizam “o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não preconize a manutenção da hegemonia cultural” (FERREIRA, 2011, p. 34).

Se o papel do professor é o de formar cidadãos conscientes para que esses vivam e interajam na sociedade, uma formação de acordo com os documentos oficiais que regem as políticas educacionais no nosso país e, por extensão, as nossas práticas docentes, é primordial. Para que haja coerência entre a legislação e a prática de fato, lembramo-nos aqui também da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar.

Nesse sentido, trabalhar (obrigatoriamente) a história e a cultura afro-brasileira e africana na aula de língua inglesa requer uma formação que propicie uma pedagogia construtora e fortalecedora de identidades negras, especialmente as quilombolas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a escola tem relação intrínseca com a formação das identidades de alunos e professores, dado que o docente conduz o aluno a refletir sobre sua localização social e histórica, buscando compreender os sistemas discursivos nos quais ele está inserido e de que forma ele pode se inserir em tais sistemas para transformar a sua realidade.

Por fim, ao aplicar a teoria do letramento crítico, o professor pode proporcionar a inclusão dos alunos no mundo e o acesso a outros discursos. No caso da língua inglesa, o acesso às diferentes formas que a língua se configura, pelos diferentes meios de comunicação vigentes na sociedade globalizada é uma alternativa viável e que está de acordo com o que se espera do ensino crítico (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2002; FERREIRA, 2006).

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo. Em sala de aula, as pesquisas qualitativas demonstram a possibilidade

do professor se ver como parte integrante da construção do conhecimento, enriquecendo sua prática ao ter uma visão de interação com os alunos, sendo capaz de compreender mais abertamente o processo de ensino e aprendizagem ao qual estão todos submetidos em sala (BORTONI-RICARDO, 2008).

A geração de dados ocorreu por meio da aplicação de 37 questionários com alunos de um 8º ano do Ensino Fundamental, pelo período aproximado de dois meses, no ano de 2012. Além disso, os questionários foram respondidos pela professora de língua inglesa e pela diretora da escola. Ambas participaram de uma entrevista estruturada, gravada em áudio, conduzida antes do início das observações em sala.

As observações realizadas nas aulas de língua inglesa foram gravadas em áudio e registradas em diário de campo. O caráter intervencionista da pesquisa ocorreu na sugestão de uma unidade didática a qual foi aplicada pela professora de inglês. Ao longo da aplicação da unidade didática, a professora solicitou que a pesquisadora conduzisse duas atividades da mesma, pois segundo ela, o exercício era complexo e ela necessitaria de mais tempo para prepará-lo. Assim, o pedido da professora foi atendido e a intervenção realizada.

O quadro 1, abaixo, ajuda a elucidar os procedimentos metodológicos da pesquisa:

1. Perguntas de pesquisa	2. Instrumentos de coleta	3. Temas ou unidades de análise
Como são conduzidas as questões étnico-raciais nas aulas de Língua Inglesa?	Aplicação da Unidade Didática. Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- Diversidade nas aulas de língua inglesa – território, etnicidade e identidade. - Divisão étnico-racial no distrito de entre rios: identidades separadas pelo território.
Como a professora encaminha as atividades em sala de aula?	Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- As questões étnico-raciais à deriva nas aulas de língua inglesa: nas ondas do letramento crítico. - As questões raciais silenciadas nas aulas de língua inglesa: içando velas para a formação dos professores de língua inglesa. - Os materiais didáticos são o mapa do tesouro para a transformação social nas aulas de língua inglesa
Como as identidades sociais de raça são negociadas nas aulas de LI?	Gravação das aulas em áudio. Observação participante. Diário de Campo.	- Um mergulho nas autobiografias! Negociando as identidades sociais nas aulas de língua inglesa. - Ser quilombola ou não ser? Eis a questão!

Quadro 2: Metodologia da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2012).

Em tempo, os cuidados éticos com a pesquisa foram tomados seguindo a Resolução nº 6 de 25 de maio de 2003 e a Lei 196/1996, que orienta as pesquisas realizadas com seres humanos a fim de garantir a integridade e os direitos dos participantes voluntários, assegurando respeito e ética profissional na geração e análise dos dados. Dessa forma, foram feitas cartas pedindo aos adultos responsáveis pelos alunos autorização para participar da pesquisa. A professora e a diretora da escola também deram o consentimento de participação. Este documento teve como finalidade informar aos participantes os objetivos e procedimentos da investigação e como os mesmos estariam contribuindo para a pesquisa.

ATLÂNTICO NEGRO PAIOL: DIÁSPORA E DESCOLONIZAÇÃO NAS AULAS DE LI

Nessa seção focalizaremos as negociações identitárias nas aulas de LI, baseando-se em entrevistas com a professora de inglês e com a diretora da escola. Além disso, foram aplicados 37 questionários com os alunos e, a partir desses dados, compreendemos que a concepção de território como espaço físico é crucial para analisar as tensões identitárias no contexto de Entre Rios. Em outras palavras, com base na pesquisa, inferimos que há uma divisão geopolítica no distrito que implica em tensões identitárias, gerando discriminação e racismo.

O Colégio Estadual Dom Pedro I - Ensino Fundamental e Médio está localizado na Colônia Vitória, distrito de Entre Rios, Guarapuava-PR. Segundo a SEED⁵, a escola está classificada na categoria do campo, sendo 40% dos alunos assim identificados, ou que têm algum tipo de vínculo com o meio rural. A escola foi construída em meados de 1998, quando a prefeitura desapropriou um terreno da Cooperativa Agrária, fazendo um acordo com a mesma para oferecer o Ensino Médio público no distrito, até então inexistente.

De acordo com os questionários, o perfil dos alunos é constituído de adolescentes que residem no campo e que estudaram sempre em escola pública. No tocante ao grupo étnico, a maioria se declarou branca, em segundo lugar parda, terceiro amarela. Na aplicação do questionário, alguns alunos tiveram dúvidas na hora de preencher a sua cor, pedindo ajuda à professora, como indica a transcrição a seguir:

- Aluno 1: Professora, eu sou pardo né?.
- Professora: *Sim, você é pardo.*
- Aluno 2: *Professora, qual é a minha cor? (Diário de Campo. 03/05/12).*

Segundo Ferreira (2011), a problemática em denominar sua própria cor em questionários é apontada como algo corrente e um assunto complexo, devido

5. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Essa informação foi cedida pelo Núcleo Regional de Ensino de Guarapuava-PR, em 27 ago. 2010.

ao silenciamento de questões raciais (na escola) e às próprias restrições dos questionários, que utilizam apenas as nomenclaturas definidas pelo IBGE – branco, preto, indígena, amarelo e pardo. Segundo o IBGE (BRASIL, 2013), há 136 termos distintos de identificação racial, no entanto, as características fenotípicas propostas não dão conta de tamanha diversidade gerando dados inconclusivos, pois a maioria dos respondentes conhece apenas as cinco classificações mencionadas, mostrando a limitação nesse tipo de abordagem.

A diretora, ao responder o questionário, se classificou como parda, embora, ela tenha afirmado em entrevista que a sua ascendência é afro-brasileira. Podemos inferir que ela não se identifica como negra e isso está relacionado ao fato de que a negação da cor ou da etnia negra pode ocorrer “[p]elas “representações cristalizadas sobre os significados de pertencer a esta ou aquela etnia” (SOARES e BAIBICH-FARIA, 2010, p. 62). Portanto, as características fenotípicas dos sujeitos negros marcam as fronteiras da circulação de discursos sobre quem são os grupos negros do Brasil, cujos posicionamentos sociais são desiguais em relação a outros grupos étnicos.

Nas primeiras observações em sala, verificou-se que quando os exercícios não proporcionavam reflexão sobre a questão de raça, a questão territorial se acentuava. Isso pode ser confirmado no fragmento da entrevista realizada com a professora de inglês ao ser questionada sobre o conceito de identidade, em sua resposta, ela aponta a questão territorial como um fator identitário crucial:

Só que, aqui, se você perguntar aonde você mora, ele já te diz assim, eu moro na vila dos brasileiros. Você entende assim como que eu to te dizendo? Eles em casa, eles se sentem mais seguros de contar o meio social onde eles vivem, né, então pra mim identidade é isso. É você se identificar com o teu meio social onde você vive, independente se ele seja de uma camada mais avançada, né, economicamente mais favorecida ou ele sendo assim, de uma camada mais desfavorecida na sociedade. Então pra mim identidade social é isso. (Professora de Língua Inglesa. Entrevista em 17/04/2012).

A polarização étnica do distrito é marcada pelas relações entre diferentes alunos, sendo eles quilombolas e não quilombolas que vivem na “Comunidade Invernada Paiol de Telha”, da “Vila dos Brasileiros”, que em sua maioria, são filhos de funcionários da Cooperativa Agrária Industrial e habitam essa vila, na colônia Vitória, próximo ao colégio. Os alunos da região campesina vivem em pequenas chácaras distribuídas pelos arredores das colônias, no limite entre os municípios de Pinhão e Guarapuava, trabalham para a sua subsistência junto com seus pais na lavoura, e necessitam de transporte público para se locomoverem até a escola. Esse é o caso de alguns alunos vindos de um assentamento do Movimento Sem-Terra, chamado “Assentamento Cadeado”.

Com base nas observações em sala, podemos compreender que a identidade é produzida na relação com o lugar de habitação do indivíduo e, ao mesmo tempo, esta geolocalização ajuda a produzir sentidos sobre quem somos e, envolve ainda, aspectos político-econômicos que podem ser analisados a partir das diferenças sociais, ou seja, a classe, que também é marcada pelo território. Na continuidade da entrevista, a professora menciona o fato de que os alunos que utilizam o transporte rural para se deslocarem até a escola sofrem discriminação simplesmente por viverem onde vivem.

Hall (2006) argumenta que a relação espaço-tempo tem efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas no meio social, e ao compreender o lugar onde os discursos são produzidos e a origem dos sujeitos, podemos refletir sobre a complexidade em tratar as questões identitárias. Nesse sentido, é crucial desenvolver atividades assertivas para o fortalecimento das identidades de grupos minoritarizados no ambiente escolar.

SER QUILOMBOLA OU NÃO SER?: NEGOCIANDO IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE LI

O objetivo dessa seção é refletir sobre como os alunos se engajam em reflexões sobre as questões étnico-raciais com foco nas identidades quilombolas. Além de refletir a questão identitária, a seção dedica-se a fomentar a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), pensando sua aplicação em materiais didáticos para o ensino crítico de LI.

Segundo as respostas dos questionários, na pergunta “Você se considera um quilombola? Justifique sua resposta”, todos os participantes responderam que não se consideravam quilombola e a maioria não justificou a resposta; quando houve justificativa, os alunos disseram que “não eram descendentes de africanos”. No entanto, a justificativa de um aluno chamou a atenção, na qual ele disse não se considerar um quilombola por não “partilhar dos mesmos costumes deles”, indicando que para o pertencimento a uma etnia, a comunhão de costumes seria suficiente para sentir-se parte do mesmo.

Essa justificativa trouxe à tona a dificuldade em pensar o conceito de etnia como um conjunto de características culturais. O exercício de partilhar uma identidade pela comunhão de costumes seria simplificar a gama de relações de poder e de ideologias que se entrecruzam no ato de pertencer a determinado grupo (HALL, 2006). Nesse sentido, as características culturais ou territoriais não garantem a autodefinição identitária e, no caso dos alunos oriundos do quilombo “Paiol de Telha”, eles poderiam se denominar quilombolas pelo simples fato de viverem em um lugar denominado como quilombo, o que não ocorreu.

Diante disso, duas alunas afirmaram viver no quilombo “Paiol de Telha”, porém não se consideravam quilombola, como pode ser visto abaixo:

- Aluna 1: Não. Moro no Paiol, mas não me considero quilombola.
- Aluna 2: Não. Mas eu moro no Paiol e eu não sou quilombola.
(Questionário. 10/05/12).

Para compreender os motivos que levam as alunas a não se identificarem como quilombolas, é necessário conceber a complexidade em tratar os conceitos de etnia e identidade. Tal complexidade se acentua ao unificar identidades em torno da concepção de raça, porque a identidade proporciona uma forma de compreender a interface entre uma experiência subjetiva de mundo e as organizações culturais e históricas nas quais essa subjetividade extremamente frágil é formada (HALL, 2006).

Essa complexidade é latente em algumas respostas negativas dos questionários, quando os respondentes justificaram não existir ascendência quilombola em suas famílias. Segundo Gilroy (1997), a questão da identidade negra, mesmo sendo compartilhada pelo mundo, decorrente da diáspora negra, ainda exige reflexões delicadas em torno da sua problemática. O autor levanta questionamentos como: quando se pensa em uma identidade negra, pensa-se nas diferenças genéticas entre as pessoas ou pensa-se na cor de suas peles? E responde que a identidade negra se faz presente na sociedade contemporânea como um elemento de reflexão política, não só para compreender “quem somos nós”, mas refletir sobre “o que nós queremos” (GILROY, 1997, p. 302).

Sabemos que reflexões políticas requerem ações. Pensando nisso, privilegiaremos a unidade didática, intitulada “*Yes, we are quilombola!*” (Sim, nós somos quilombolas!), constituída de 5 atividades temáticas, produzidas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), a fim de auxiliar a professora no trato de questões étnico-raciais nas aulas de LI.

Na primeira pergunta do exercício da Atividade 2, destinado a motivar os alunos a pensarem sobre a comunidade negra “Invernada Paiol de Telha”, a professora, em voz alta e firme, perguntou se os alunos sabiam o que significava quilombola. A resposta negativa levou a professora a seguir para a questão seguinte, recebendo outro “não” como resposta, ela continuou o exercício, como pode ser visto abaixo:

- Professora: *Qual a importância dos quilombolas na região de Entre Rios?*
- Alunos: *Não sei.*
- Professora: *Não sabem. Então marca “não sei” e vamos para a próxima.*
(Diário de Campo. 22/05/12).

Podemos observar, com base nessa atividade e outras, que há o silenciamento sobre as questões étnico-raciais nas aulas de LI. Esse não é um caso isolado e tem sido tema de muitas discussões em âmbito escolar, devido a sua relevância. Esta reação pode ser justificada pela teoria do mito da democracia racial, uma estratégia usada para neutralizar a discussão sobre o racismo devido a sua complexidade e, sempre que trazido à baila, é acompanhado de calorosas discussões e divergências de ideias. O problema em silenciar essas questões está em não fomentar a reflexão e a conscientização sobre o tema (MUNGANGA, 2005; GOMES, 2005; SOARES e BAIBICH-FARIA, 2010).

Observamos que os alunos davam respostas “sim” e “não” para a professora. Diante disso, ela mudou a sua estratégia pedindo para que eles escrevessem suas respostas na unidade didática. Desse modo, trinta e dois alunos responderam não saber a importância dos quilombolas na região de Entre Rios, três não responderam e apenas uma aluna respondeu da seguinte forma: “*os quilombolas têm importância histórica, fazem parte da cultura de Entre Rios*” (Observação da aplicação da Unidade Didática. 22/05/12). Essa resposta somada a outros momentos em sala, que por questões de tempo e espaço não puderam ser analisadas, possibilitou reforçar a proposta desse trabalho.

Assim, finalizamos a unidade didática ao longo de um bimestre, fomentando o debate sobre as questões étnico-raciais, o racismo e a relevância do quilombo “Paiol de Telha” na constituição no distrito em que a escola está situada. Acreditamos que esse material foi um recurso pedagógico importante, pois proporcionou momentos de reflexão sobre as identidades quilombolas, dado que muitos alunos mencionaram não ter conhecimento sobre a história do quilombo, e ao refletir sobre o mesmo, eles passaram a compreender a sua própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de inúmeras dificuldades no trato das questões étnico-raciais nas aulas de LI observadas, destaca-se o desconhecimento sobre a história da comunidade negra Paiol de Telha, visto que a escola atende uma diversidade de alunos, inclusive habitantes do quilombo. A pesquisa apontou que o silenciamento das questões étnico-raciais nas aulas de língua inglesa ainda é um desafio para os professores e um tabu para a escola. Nesse sentido, a questão das identidades sociais destaca-se como um tema relevante para ser estudado nas aulas de LI, pois os alunos não estão acostumados a refletir sobre o seu local social, sua história e cultura.

Após a aplicação da unidade didática, a professora se mostrou muito contente com essa proposta de trabalho. Isso indica como os materiais didáticos são instrumentais que ajudam a sustentar atividades pedagógicas no fortalecimento de demandas identitárias. Assim, novas metodologias de ensino se mostram como

uma oportunidade de compreender o ensino crítico de LI, capaz de propiciar momentos de problematização e reflexão sobre questões de identidade e território, assim como, as resistências à discursos hegemônicos.

Pautando-se pela teoria do *Letramento Crítico* e nos documentos oficiais sobre as questões étnico-raciais, espera-se contribuir com alternativas pedagógicas mais reflexivas e críticas na escola. Para tanto, é preciso pensar na formação pedagógica dos professores de língua inglesa, destacando o poder que têm em mãos – a língua estrangeira, por meio da qual, almejamos inserir conteúdos sistematizados sobre as questões raciais em sala.

Dessa forma, esperamos contribuir para um ensino antirracista com vistas a uma educação plural e diversificada no país, onde as várias vozes que configuram a escola possam ser ouvidas de forma heterogênea. E que os profissionais da educação – em especial os professores de língua inglesa, reflitam sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, esperamos contribuir para pesquisas futuras no tema das questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LEM**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Curitiba, 2008.

BRASIL, IBGE. **Características étnico-raciais da população: classificação e identidades**. Org. PETRUCCELLI, L. J.; SABOIA, A. L. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BONICCI, T. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Eduem: Maringá, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia**. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. ISSN: 1517-7238. Disponível em: <<http://www.aparecidadejesusferreira.com/site/index.phppagina=painel/dados/listardados&id=7>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

- FERREIRA, S. A. **Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola**: vozes de professores e alunos/as. 2011. 109. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE): Cascavel, 2011.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.
- _____. Diaspora and the detours of identity. In: WOODWARD, Kathryn. **Identity and difference**. The Open University: London, 1997.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 216 p. 2005.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARTUNG, M. F. **O sangue e o espírito dos antepassados**: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha. Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- MCLAREN, P.; LANKSHEAR, C. Critical literacy and the postmodern term. In: **Critical literacy, politics, praxis, and the postmodern**. New York State. University of New York Press, 1993.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1998.
- SENE, R. R. **Caso Paiol de Telha**: uma história dos descendentes de negros escravizados frente à expropriação de terras em Guarapuava-PR. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2008.
- SILVA, C. L. **A divisão política do território brasileiro**: os compartimentos quilombolas no Vale do Ribeira (SP). Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, São Paulo, 2010.
- SOARES, E. G.; BAIBICH-FARIA, T. M. Infâncias negras quilombolas na escola: identidade e violências sociais. In: MARQUES, Sônia Maria dos Santos. [et. al.]. **Educação, cultura e etnia: aportes teórico-metodológicos para a formação de professores**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2010.
- STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada | **Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?**, defendida em 07 de dezembro de 2012 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutora em Educação de Professores
University of London Institute of Education, IOE, Grã-Bretanha.

Prof. Dr. Antonio João Teixeira
Doutor em Letras (Inglês e Literatura Correspondente)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria dos Santos Marques
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

CAMARGO, M. **Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes**. Ponta Grossa, 2012, 170 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/445>.

Referência deste artigo:

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. J. **Atlântico Negro Paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?** In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 444-459.



A FICÇÃO HISTÓRICA
EM VERTIGEM:
DESTERRITORIALIZAÇÃO E
EXPERIÊNCIA DO FORA *EM AMAR-
TE A TI NEM SEI SE COM CARÍCIAS*,
DE WILSON BUENO

Marco Aurélio de Souza¹

Silvana Oliveira²

Resumo: Este artigo propõe uma leitura do romance histórico *Amar-te a ti nem sei se com carícias* (2004), do escritor paranaense Wilson Bueno, a partir da filosofia de Deleuze e Guattari. Na contramão de estudos anteriores sobre o romance, consideramos que as teorias da ficção histórica mais utilizadas pelos pesquisadores brasileiros na análise de tal modalidade ficcional, a exemplo dos estudos de Linda Hutcheon e Seymour Menton, não dão conta da operação estética efetivamente realizada no livro em questão, uma vez que negligenciam sua função catártica e desterritorializante em favor de uma noção de subversão da história oficial estranha à sua proposta estética. De nossa perspectiva, portanto, o romance de Wilson Bueno se caracteriza pelo modo como são desarticuladas as suas imagens do passado (conceito do filósofo da História Ankersmit, aqui adaptado aos estudos literários), mediante a elaboração de uma linha de fuga de seus significados históricos que possibilita uma experiência do Fora através da linguagem.

Palavras-chave: Romance histórico; Desterritorialização; Wilson Bueno; Mil Platôs.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SOUZA, Marco Aurélio de. **A História desfigurada:** desterritorialização e experiência do fora em *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno. Ponta Grossa, 2015, 88 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/402>>.

INTRODUÇÃO

Wilson Bueno construiu uma carreira literária marcada pelo signo do experimentalismo de linguagem. Primeiro editor do jornal *Nicolau*, o escritor de Jaguapitã/PR soube se utilizar do espaço que lhe foi concedido em um veículo de grande projeção para alavancar a visibilidade de textos como *Mar Paraguayo* – novela escrita na confluência do português, do espanhol e do guarani, originalmente

1. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: aurelio.as25@yahoo.com.br

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: silvanaoliveira.uepg@gmail.com

publicada em 1992 –, consolidando o seu nome como renovador das letras junto à comunidade literária do país. Dali por diante, seus experimentos linguísticos foram vazados nos mais diversos gêneros literários, da poesia ao besteiário, passando pelo romance, pela crônica e pelo conto, quase sempre publicados por grandes casas editoriais do país.

*Amar-te a ti nem sei se com carícias*³ (BUENO, 2004), romance histórico publicado em 2004, é mais um trabalho exemplar da prática inventiva de Bueno. Se em outras obras o escritor apostou alto no experimentalismo que, às vezes, confere uma aparência algo hermética a seus textos, em *Amar-te a ti*, Bueno soube dosar as marcas de um romance mais convencional com a complexidade de uma literatura de experimentação linguística, elaborando um texto repleto de mistério e poesia, em intenso diálogo com a tradição literária brasileira. Seu teor transgressivo, contudo, não se manifesta de modo explícito, mas sim nos seus vazios e lacunas, no não-dito dos silêncios de seu narrador.

Baseada na dissertação de mestrado *A História Desfigurada: desterritorialização e experiência do fora em Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno (SOUZA, 2015), defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG), este artigo realiza uma crítica à leitura do romance pelo viés das teorias mais correntes da ficção histórica contemporânea, analisando-o sob a ótica da filosofia de Deleuze e Guattari, em diálogo com os conceitos propostos pela dupla nos cinco volumes de *Mil Platôs*.

ENREDO OU DESENREDO? UMA AVENTURA DE LINGUAGEM

Vazado em tom confessional, *Amar-te a ti* constitui uma narrativa ficcional construída sobre o terreno pantanoso da incerteza, sob o signo da indeterminação. Seu capítulo inicial, intitulado “À maneira de um prólogo”, nos apresenta a um antigo manuscrito, espécie de livro de memórias, encontrado numa “recente demolição de aristocrática casa no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro” (BUENO, 2004, p. 11). Assinado por W.B., iniciais de Wilson Bueno, o prólogo visa confundir categorias fundamentais para a compreensão crítica da obra, potencializando assim o clima de indefinição que permeia todo o romance.

Revelando as circunstâncias em que o manuscrito foi encontrado, o paratexto ficcional põe sob suspeita a autoria do texto levantando uma dúvida quanto às iniciais gravadas na capa de couro, já que L.P., embora seja, provavelmente, uma assinatura de Leocádio Prata, narrador do romance, poderia ser também a de outros dois importantes personagens do texto memorialístico: Lavínia Prata e Licurgo Pontes. Pela “caprichosa caligrafia e higiene geral do texto” (BUENO, 2004, p. 11), o manuscrito, segundo W.B., parece ser uma reescrita, e não um

³ Doravante denominado *Amar-te a ti*.

espontâneo e descuidado diário ou caderno de confidências – neste caso, seria a reescrita feita por quem? O paratexto ficcional, portanto, cumpre sua função alertando o leitor para o caráter nebuloso do romance que se inicia, como se o piscasse indicando que, aqui, nesta narrativa, nem tudo poderá lhe ser revelado ou esclarecido satisfatoriamente.

Uma vez iniciada a leitura do misterioso caderno, encontramos enfim o narrador Leocádio Prata, um burocrata aposentado que revisita suas memórias num quarto do hotel Majestic, na cidade do Rio de Janeiro – local em que reside, já septuagenário, em plena década de 1910. De modo fragmentado e descontínuo, suas lembranças nos são apresentadas pouco a pouco, intercaladas com suas digressões sobre a vida e a morte. Gradualmente, o leitor se ambienta com a trajetória de vida do velho bacharel: parentes, amigos, influências literárias, visão de mundo – tudo se mistura e ganha espaço na escrita maneirista do narrador. Através dos comentários e opiniões de Leocádio, percebemos costumes, paisagens, acontecimentos e ideias que fazem parte do conhecimento histórico socialmente compartilhado referente ao período apresentado pelo romance, o que inscreve *Amar-te a ti* no subgênero da ficção histórica. O cientificismo positivista, a inauguração dos confortos da modernidade – tais como a luz elétrica, os carros e os bondes –, a poesia parnasiana e o embate da velha guarda literária com os novos formatos estéticos, a percepção veloz do tempo: as marcas da *Belle Époque* carioca estão por toda parte.

A estrutura do romance é fragmentária. Nele, Leocádio dispersa textualmente sua visão pessimista da existência, a natureza essencialmente malsã dos homens – natureza que, em tempos moldados pela noção do progresso, pela euforia tecnicista que transforma o mundo, “nem todo contemporâneo meu [de Leocádio] foi sábio o bastante para reconhecer” (BUENO, 2004, p. 24). Em meio às lembranças do velho, duas personagens, ambas imersas numa aura de mistério, destacam-se pelo peso conferido: os enigmas sobre sua relação de amor e ódio pelo amigo Licurgo Pontes, bem como sobre Lavínia, a falecida esposa, cujas circunstâncias de morte não nos são esclarecidas (que terá acontecido?), dão o tom de toda a reflexão empreendida pelo narrador. O leitor sabe apenas que o pecado, mencionado na epígrafe machadiana, deve estar em algum lugar, possivelmente na confluência entre as personagens, na relação entre Licurgo, Leocádio e Lavínia.

Ainda que seu narrador insista em apontar para a escrita como forma de organizar e compreender o vivido, o leitor não encontrará nem uma nem outra coisa em relação aos acontecimentos que animam Leocádio ao exercício memorialístico. Desconhecendo (ou alegando desconhecer) ele mesmo as razões que o tornaram viúvo, o beletrista pode apenas levantar hipóteses e, com elas, fazer com que o leitor alimente projeções em relação à trama, na esperança de descobrir o que de fato aconteceu. Ao fim, porém, resta apenas a sensação de

se aventurar por lugares exóticos – lugares do passado, mas lugares também do presente, esconderijos que se formam em meio a subjetividades flutuantes.

Em que pese sua proximidade com o presente, a literatura de Wilson Bueno já é tema de inúmeros trabalhos acadêmicos, sobretudo no campo dos estudos literários. *Amar-te a ti*, em específico, além de acumular alguma bagagem crítica de suplementos textuais nos veículos da imprensa e da divulgação literária, tornou-se também tema de dissertações e trabalhos universitários. Romance fortemente marcado pelo diálogo com a tradição literária, é sob o foco interpretativo da reescritura que a maior parte das análises de *Amar-te a ti* foram construídas (CARNEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2007; PERON, 2008), explorando as semelhanças entre o estilo do narrador de Bueno e dos narradores de alguns dos principais romances de Machado de Assis, ou ainda mediante a problematização dos conceitos de autoria, originalidade e cópia. Daí que, embora o tema da reescritura não se desvincule de um olhar sobre a relação entre passado e presente, possamos dizer que o trabalho de Maria Nilva Minatel (2009) foi o primeiro a focalizar o romance de Bueno pela ótica da ficção histórica contemporânea, dialogando com as teorias do subgênero romanescos e discutindo o uso da História pelo romancista.

Em *O novo romance histórico: Amar-te a ti nem sei se com carícias (re)escreve a história*, dissertação defendida no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Minatel analisa, sob a perspectiva teórica de autores como Seymour Menton e Linda Hutcheon, o diálogo crítico com o discurso historiográfico operado no interior do romance de Wilson Bueno. Em concordância com seu aparato teórico, a autora procura demonstrar “que a metaficção historiográfica está presente na narrativa *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, por meio das críticas feitas à história oficial”, considerando ainda que, por meio da literatura, “Bueno olha por um viés crítico, por onde a história oficial não olhou” (MINATEL, 2009, p. 19).

Largamente utilizadas pela crítica literária brasileira que se volta para o estudo da ficção histórica contemporânea, as proposições teóricas de Menton e Hutcheon são hoje a base de expressiva quantidade de trabalhos acadêmicos na área. Não por acaso, portanto, que este mesmo viés teórico fundamenta a análise de Maria Nilva Minatel. Entendendo que os novos romances históricos realizam “abordagens diferentes sobre os mesmos temas históricos, denunciando e contradizendo os arquivos oficiais” (MINATEL, 2009, p. 11), a pesquisadora considera que *Amar-te a ti* “configura-se em uma reescrita denunciatória. Por meio do olhar do narrador, o lado preconceituoso, reacionário e racista dos herdeiros do paternalismo oligárquico brasileiro é posto em cena” (MINATEL, 2009, p. 17).

Ainda que possa ser bastante funcional em determinado contexto de análise, conceber deste modo o romance histórico, porém, implica na aceitação acrítica de algumas inconsistências; sobretudo quando tratamos de um romance como

Amar-te a ti nem sei se com carícias. Este o motivo pelo qual, antes de nossa leitura do texto de Bueno, detenhamo-nos ainda por um momento sobre tal discussão teórica – parêntesis indispensável, que justifica as escolhas teóricas utilizadas a seguir.

O FANTASMA DO DIDATISMO NAS TEORIAS DO ROMANCE HISTÓRICO

Em grande parte da produção crítica atual, a ficção histórica se encontra polarizada entre formatos que, em linhas gerais, podemos denominar de tradicional e crítico. Se o primeiro diz respeito justamente ao modelo romântico, pioneiramente teorizado por Lukács (2011), o segundo, comumente relacionado às estéticas modernas e pós-modernas, é visto quase consensualmente pelos pesquisadores brasileiros do subgênero como um modelo no qual seria

[...] evidente o desejo de realização de uma releitura crítica da história, seja impugnando as versões oficiais, seja abolindo a distância épica do romance tradicional, seja invertendo os paradigmas clássicos para dar voz àqueles que foram, ao longo do tempo, excluídos, silenciados ou simplesmente mantidos à margem da história. (ESTEVEVES, 2010, p. 40)

Vê-se, assim, que as mudanças no campo histórico caminharam em conjunto com as transformações da literatura ficcional. Tal postura teórica, adotada no vigoroso e amplo estudo de Antônio Esteves, é a mesma encontrada – em que pesem as variações do argumento – numa expressiva quantidade de textos críticos e teóricos relacionados ao fenômeno do romance histórico contemporâneo. O mais das vezes embasados em autores como Linda Hutcheon (1991) e Seymour Menton (1993), para ficar em duas das referências quase obrigatórias do campo, os críticos brasileiros, em sua maioria, endossam a visão de que, em contraponto ao romance histórico tradicional, existe um novo modelo de ficção histórica se desenvolvendo há algum tempo, notavelmente a partir da segunda metade do século XX.

Tais abordagens postulam elementos como a metalinguagem, a distorção consciente de dados históricos, a utilização de grandes personagens históricos na trama e a intertextualidade enquanto características que diferenciam o romance histórico renovado de seu modelo mais antigo, ou tradicional. Seja sob a denominação de *metaficção historiográfica*, formulada por Hutcheon, seja recebendo a alcunha de *Novo Romance Histórico*, conforme as considerações de Menton, tais produções se caracterizariam na medida em que recorrem a um ou mais dos elementos anteriormente indicados, combinando-os com maior ou menor grau de intensidade.

De suma importância para a discussão que aqui se propõe, destaque-se, ainda, uma pretensão revisionista atribuída a esta nova leva de ficções históricas.

Os romances históricos, dizem os críticos e teóricos, buscam preencher as insuficiências da história oficial, confrontar as visões de vencedores e vencidos, dar voz aos excluídos – em suma, a releitura crítica da história apontada pela citação de Antônio Esteves. Ainda que num outro patamar de argumentação, tais formulações nos deixam perceber os ecos de uma velha função atribuída à ficção que toma por base o passado público: reformulado, o didatismo (tantas vezes associado a tal subgênero literário) parece ressurgir nesta nova configuração sob a forma de um revisionismo crítico⁴.

Se antes se dizia da ficção histórica que, corretamente utilizada, ela se torna um artifício interessante na educação histórica dos indivíduos, diz-se agora que, por sua liberdade criativa, a ficção pode nos tornar mais conscientes do caráter parcial e ideológico do conhecimento histórico chamado de “oficial”. Dizer, por exemplo, que as metaficções historiográficas “fazem com que seus leitores questionem suas próprias interpretações” (HUTCHEON, 1991, p. 230) históricas, ainda que possa soar como um sofisticado desvio do modelo romântico de ficção histórica, nada mais é que postular o transplante de uma forma de conhecimento historiográfico para o organismo da literatura ficcional, se bem que desta vez tal conhecimento seja de cunho teórico. Assim, argumenta-se que, se uma ficção histórica já não nos serve como guia para entender o passado, serve agora para nos questionar a própria possibilidade de conhecimento sobre o passado. Em outras palavras, subjaz na ficção um ensinamento teórico, e não mais documental, sobre a História, mas sua função didática permanece.

Do ponto de vista historiográfico, contudo, pode-se depreender que, ao longo de todo o século XX, o campo dos estudos históricos passou por notáveis mudanças, fazendo com que a insistência no combate à “história oficial” se torne, ao menos na esfera da cultura acadêmica e literária, uma atitude quixotesca⁵. Novos métodos, novas fontes e novos problemas, além de toda uma nova forma de teorizar o ofício do historiador, fizeram com que a disciplina se alargasse e passasse a enfatizar a importância dos aspectos culturais, econômicos e sociais de homens e mulheres do passado, não mais se ocupando exclusivamente de uma elite política nacional. A diversidade de focos, sabemos, é imensa. Assim, parece-nos ingênuo supor que as ficções históricas atuais se proponham a “corrigir” outro discurso que não o estético ou o artístico.

4. O didatismo atribuído ao romance histórico pode ser percebido não somente nas formulações de renomados historiadores como também no meio de alguma crítica literária. Sobre o assunto, ver: WEINHARDT, Marilene. Romance histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular. In: WEINHARDT, Marilene. (Org.) *Ficção histórica: teoria e crítica*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, p. 35.

5. Para uma leitura panorâmica das transformações ocorridas na historiografia ocidental ao longo do século XX, ver: BURKE, Peter. *O que é história cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

A alegação corrente de que o Novo Romance Histórico concede voz aos atores sociais que o conhecimento histórico ignora parece desmoronar quando confrontada com a trajetória dos estudos históricos dos últimos cem anos, pelo menos. Deste modo, e ainda que tais avanços cheguem às escolas e livros didáticos de forma lenta e gradual, dizer da História que ela trata apenas dos grandes heróis e que não focaliza as classes populares, que ela trata apenas dos vencedores, denuncia tão somente o desconhecimento da área por parte de quem acusa. De nosso ponto de vista, mais sensato seria pensar que a literatura ficcional não está se propondo a corrigir a história oficial, mas sim que, no papel de intelectuais, os escritores, especialmente aqueles voltados à produção de romances históricos, fizeram acompanhar alguns desses avanços historiográficos do século XX, em nível de pesquisa e teoria. As relações da literatura ficcional contemporânea com o conhecimento histórico, no entanto, devem ser de outra ordem.

Mas que entradas utilizar, então, para uma análise do universo da ficção histórica e sua relação com o passado e a História?

De nosso ponto de vista, a pergunta a ser realizada não é se a ficção reescreve ou corrige interpretações desgastadas da historiografia tradicional, da famigerada “história oficial”, ou qual interpretação histórica é elaborada pelo romance, mas sim que usos são feitos das imagens do passado presentes na literatura. Daí que, neste ponto, possamos recorrer mais uma vez à rica contribuição filosófica apresentada por Deleuze e Guattari, utilizando seus conceitos para analisar o funcionamento das imagens do passado na ficção. Retornando à distinção deleuze-guattariana entre a árvore e o rizoma, noções como as de *desterritorialização*, *desestratificação*, *rostidade* e *Corpo sem Órgãos* – bem como a noção de uma realidade segmentarizada, dividida entre *linhas de segmentaridade dura, maleável e abstrata* – podem nos ser úteis na verificação do funcionamento das imagens do passado em uma ficção histórica.

A IMAGEM DO PASSADO COMO LINHA DE SEGMENTAÇÃO DURA

Para Deleuze e Guattari, a realidade pode ser lida através de coordenadas. A realidade é feita de linhas, linhas pelas quais traçamos coordenadas e elaboramos mapas. E estas linhas, embora se apresentem sob inúmeras formas, podem ser definidas em pelo menos três tipos bem marcados: as linhas “de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva” (DELEUZE, GUATTARI; 2012, p. 77).

Os binarismos que compõem a estrutura social, as formas rígidas de entender a realidade, constituem linhas molares, de segmentação dura. As arborescências,

as estratificações de um sentido, constituem linhas de segmentaridade dura. Elas nos dão segurança. Estabilizam nossa visão da realidade. Com elas, dizemos: a realidade é assim; a natureza, a sociedade, o passado são isso ou aquilo. A característica básica do romance histórico, desde a perspectiva que adotamos aqui, é ter sua linha de segmentaridade dura formada por aquilo que Ankersmit denominou de “imagens do passado” (ANKERSMIT, 2001, p. 156).

Para o filósofo da História, podemos chamar de imagens do passado o resultado do processo de seleção que os historiadores (ou aqueles que trabalham com vestígios do passado) operam na elaboração discursiva de sua visão sobre um momento histórico, definindo que partes de determinado recorte temporal possuem relevância, e quais os enunciados que individualizarão essa parte do passado sob a forma de um texto. Para além da historiografia, porém, consideramos aqui que as imagens do passado estão presentes em todas as formas de discurso sobre a História. Manifestos políticos, objetos de arte, museus, parques, monumentos; presentes nos mais diferentes códigos e linguagens, as imagens do passado fazem parte do imaginário cultural das sociedades.

Em pós-escrito a *O Nome da Rosa*, relata-nos Umberto Eco:

[...] toda vez que um crítico ou um leitor escreveram ou disseram que um de meus personagens afirmava coisas modernas demais, pois bem, em todos esses casos e justamente nesses, eu tinha usado citações textuais do século XVI. Existem outras páginas em que o leitor saboreou como deliciosamente medievais certas atitudes que eu sentia como ilegitimamente modernas. *É que cada um tem uma ideia própria, geralmente deturpada, da Idade Média* [grifo nosso]. (ECO, 1985, p. 65)

Se bem que trate especificamente de seu famoso romance, a passagem do escritor e teórico italiano merece destaque pelo que realça do modo como nos relacionamos com o conhecimento histórico e com o passado. Ao falar sobre a recepção de *O nome da rosa*, Umberto Eco nos sugere que cada indivíduo pode ter sua própria imagem do passado e que esta pode estar em desacordo com o saber histórico socialmente reconhecido, aqui entendido como a historiografia acadêmica. Disso se implica que a produção de imagens do passado não é, de modo algum, uma exclusividade do discurso histórico formal. Afinal, de que outro modo um sujeito teria acesso a imagens academicamente equivocadas e/ou distorcidas da Idade Média se, sobre tal período, se informasse exclusivamente através da historiografia, um saber socialmente *autorizado*?

Assim como o best-seller de Umberto Eco, o romance de Wilson Bueno também trabalha com um conjunto de imagens do passado. Por se tratar de uma narrativa que privilegia a própria linguagem, além do lado confessional e sentimental de seu narrador, *Amar-te a ti* explora com destreza uma imagem do passado relacionada ao medo no século XIX, que nos remete ao clássico estudo de Celia Azevedo *Onda negra, medo branco* (1987). Por meios ficcionais, a “série

de brancos ou ‘esfolados’ bem-nascidos e bem-pensantes que, durante todo o século XIX, temeram acabar sendo tragados pelos negros mal-nascidos e mal-pensantes” (AZEVEDO, 1987, p. 19) pode ser vislumbrada na figura do próprio Leocádio, o narrador e protagonista, antiabolicionista que, aqui e ali, imprime em suas notas as tonalidades do medo que sente dos antigos escravos, já libertos ao tempo de sua escrita.

Mais ainda, como amante das letras jurídicas e da poesia, Leocádio também pode ser lido enquanto uma personificação do ambiente literário do período, o mesmo ambiente que, anos mais tarde, os modernistas da Semana de 22 buscaram perturbar. Em sua escrita, salta aos olhos do leitor o pedantismo e o vocabulário bacharelesco típicos de uma geração que, sem a mesma habilidade, tinha em Bilac seu mestre e caminho. O preciosismo com as palavras – manifesto, sobretudo, na larga utilização de termos pouco usuais e no lirismo exagerado de construções literárias que soam um tanto gratuitas – forma, junto das referências a grandes escritores da época, um perfil literário não apenas de Leocádio, mas de um senso comum intelectualizado do final do século XIX brasileiro.

Aliado ao culto pelas “Belas Letras”, as posições conservadoras do narrador e sua visão de mundo altamente elitista constituem, se não uma contradição, uma tensão ressoando no seio de sua escrita. Neste sentido, a desconfiança de Leocádio em relação ao seu barbeiro, o Eurípede, expressa precisamente tal combinação indigesta: em passagem relacionada ao tema (BUENO, 2004, p. 30), logo após uma manifestação racista com a defesa irrestrita da má índole do “homem de cor”, o narrador engatilha mais uma de suas digressões existenciais, com direito ao pedantismo habitual de suas especulações vazias sobre a “verdade do ser”. O que se inicia como alerta preconceituoso, termina numa máscara de grandiosidade filosófica que, vista de perto, é quase nada.

Daí que, no exame das imagens do passado presentes no romance, uma imagem maior parece contaminar todas as demais. O mascaramento das tensões e dos conflitos sociais do período por meio da linguagem parece ser a expressão do conjunto estético em seu todo – a imagem do passado atrelada à obra de Bueno. Ao longo do romance, nos momentos em que a escrita de Leocádio, com os exageros parnasianos e maneirismos de época, parece se questionar sobre a sua própria identidade, ela realiza o contrário, camuflando o seu autor e, com isso, escondendo também outra identidade “verdadeira” do século XIX. No fim, as fissuras da História e do Sujeito continuam lá, por debaixo dos termos difíceis e da sintaxe empolada, nos lugares mesmos em que o narrador mais tentou escondê-las. Na imagem do passado de *Amar-te a ti*, um Brasil que, tal como uma velha dama que esconde suas rugas, camufla seus conflitos, seus problemas sociais e sua mentalidade conservadora com o batom e o pó-de-arroz da língua pretensamente culta – a bacharelesca língua portuguesa das elites.

OS VAZIOS DO TEXTO E O IMPULSO DESTERRITORIALIZANTE

Se a linha de segmentação dura é a dos sentidos fixos, bem localizáveis e estabilizados, outra é a linha de segmentação maleável, ou linha molecular. Essas linhas de um segundo tipo, mais do que erigir um monumento, o fazem tremelicar, fazem-nos ver no monumento erguido pelas linhas duras algo de diferente, quem sabe novo. São como *quantas* de desterritorialização, arremessando pacotes de intensidade e potências estranhas ao sentido estratificado pela rigidez das linhas molares.

Em *Amar-te a ti*, atravessada na ambientação histórica responsável pela subjetivação de Leocádio, há uma trama repleta de silêncios e vazios. São eles quem nos impelem para a linha maleável do romance. A relação enigmática de amor e ódio do narrador pelo amigo Licurgo Pontes, bem como a aura de mistério que cerca a morte de sua esposa Lavínia, são os impulsos fundamentais das reflexões e memórias do narrador, mas nada se esclarece. Se existe um enigma a ser solucionado, ele flutua pelas inúmeras lacunas da narrativa – lacunas que sugerem ora uma, ora outra direção, fazendo com que o leitor, na busca por levantar a arborescência do romance, veja seu intento fracassar diante da porosidade da linguagem de Leocádio.

Na terminologia de Iser (2002), podemos entender a construção romanesca de *Amar-te a ti* através das noções de vazios e negações. Para o teórico, esses espaços de indeterminação são aquilo que impulsiona e dá vida a uma dinâmica de leitura fundada na expectativa decorrente do não-dito, na quebra ou correspondência dessa expectativa de acordo com aquilo que está presente no texto. Assim, tais vazios são os lugares oferecidos pelo texto à ocupação pelo leitor, constituindo um ponto fundamental de interação entre ambos. Consonante à teoria, a ficção histórica de Wilson Bueno parece dar abertura a seu leitor para que, não delimitando uma solução única para a trama do romance, elabore as saídas possíveis de seu labirinto de memória.

Mas se a fragmentação e a indeterminação estimulam o preenchimento da trama pelo leitor, em *Amar-te a ti*, tais recursos igualmente fragilizam toda e qualquer resposta definitiva que se queira dar para as questões levantadas. Assim, sabemos que Lavínia faleceu no desembarque de uma viagem realizada a Juiz de Fora. Leocádio, ausente no momento, volta ao fato imbuído de desconfianças. Licurgo estava lá quando da morte. Ele quem deu ao viúvo as trágicas notícias. Antes de procurar as circunstâncias do ocorrido, o burocrata especula primeiro sobre as próprias razões da viagem:

Ver fantasmas ali onde só existiam lacunas, a ausência de Lavínia afundando-me num vácuo irremediável, sabiam constituir-me os dias. Quase uma semana já se ia com ela a Juiz de Fora e era como se a casa

não me coubesse ao corpo, e nem eu a ela inteiramente. Por que Lavínia embarcara sem mim? Que gesto aquele, quase petulante, que a fizera sair a sítio tão distante, a hospedar-se a uma prima de segundo grau? (BUENO, 2004, p. 60)

Resposta de Lavínia: saudades da prima. Nem mesmo ao hipotético leitor Leocádio confia explicitamente qual seria a sua hipótese. Sabe-se apenas que a dúvida não o abandona, e que a resposta lhe pareceu insuficiente. Retornando ao tema num momento posterior, pouco falta a Leocádio para que acuse o amigo Licurgo: “Quando chegamos ao Cais Pharoux, desde longe percebi Licurgo, preocupado, neurastênico, de maus modos e jeitos. E aquele era o meio como parecia eximir-se de toda culpa” (BUENO, 2004, p. 92). Mas se há alguma culpa, qual é ela? O não-dito, somado a considerações vagas, sugestões mais ou menos veladas, fazem com que o leitor tome “como pensado o que não foi dito” (ISER, 2002, p. 90).

Deste modo, ao longo de toda a narrativa de *Amar-te a ti*, o leitor desliza por um pantanoso terreno de incerteza e imaginação. Em capítulo intitulado “A caça e o caçador”, Leocádio narra um episódio em que, já viúvo, aposentado e morando com a irmã Elvira, recebe uma visita de Licurgo. Marcado pela tensão dos diálogos entre o narrador e seu jovem amigo, o capítulo é repleto de insinuações acerca da atração que Leocádio sentia por Licurgo, que nos fazem acreditar em um pano de fundo não pronunciado. Deste modo, a dubiedade do romance perpassa também pela dubiedade dos diálogos descritos por Leocádio, daquilo que os personagens dizem uns aos outros, sempre revelando e escondendo simultaneamente. O leitor terá que conviver com a dúvida, mesmo quando as pistas indicam um caminho possível.

Amar-te a ti, portanto, é narrativa dotada de verdadeiros platôs em que os sentidos se dão por movimento de redemoinho, exigindo a cooperação do leitor. Os desejos de Leocádio, sua latente ou possível homo ou bissexualidade, os fantasmas relacionados à morte de Lavínia (homicídio, suicídio ou acidente?), todos esses *quantas* de desterritorialização fazem com que o leitor suspeite de todo sentido que parecia seguro e estratificado. Impregnado do contexto histórico que o envolve, o narrador do romance, que antes parecia ter um rosto, desfigura-se com as flutuações da linha molecular – é esse ainda aquele homem que pensávamos que fosse? Mas, afinal, quem é Leocádio? Pergunta que, pela relação de contiguidade anteriormente estabelecida, conduz-nos a outra questão, de maior abrangência: é esse ainda o grande século XIX de que falávamos?

A estratificação do passado no narrador, chacoalhada pelos enigmas da trama, parece prestes a ruir. Há um processo de desterritorialização em curso. Entretanto, falta ainda o elemento que trace a linha de fuga de todo o sistema. É

preciso encontrar o momento em que Leocádio (e com ele a História significada) perde o seu rosto, o seu sentido, desfaz, enfim, a sua arborescência.

A EXPERIÊNCIA DO FORA, OU SOBRE COMO LEOCÁDIO DESFAZ SUA ARBORESCÊNCIA

Até aqui, apontamos para as linhas de segmentaridade dura e maleável presentes na narrativa de *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, mas há ainda uma terceira linha, de fuga ou abstrata, que realiza o movimento de desterritorialização, o movimento que nos leva ao Fora absoluto. Em se tratando de uma ficção histórica, ela não se coloca contra ou ao lado das interpretações canônicas de determinados momentos históricos, mas faz do romance um experimento acerca dos limites de uma sociedade historicamente determinada. Pois as linhas de fuga “não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes de fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades” (DELEUZE, GUATTARI; 2012, p. 85). No romance de Bueno, portanto, é pela linha de fuga que experimentamos o passado, e não apenas o observamos sob a forma de uma representação. Há um componente de realidade que, nos domínios de uma literatura meramente referencial, não conseguiríamos apreender. É preciso que este Real se apresente sob nossos olhos, sem interpretação, sem estratificação, sem um sentido construído e atribuído. Mas qual seria o cano que se estoura, a desterritorialização absoluta dentro de seu território bem demarcado?

Nada mais que imitar: a linha de fuga se produz num devir, e não importam os pontos de saída ou chegada, mas sim o trajeto que se faz entre um e outro. Nada mais que se referir, nada mais que tomar como objeto. A linha de fuga é a força liberada, é o cano que se estoura, é a linha que se coloca em relação com o Fora. Esta experiência do Fora se dá em dois níveis: diegético e extra-diegético. Não somente Leocádio encontra o seu Fora como também, por meio dele, o leitor experiencia o Fora em sua leitura, num momento de catarse.

Entende-se, aqui, que a experiência do Fora no texto literário se dá por meio das linhas de fuga traçadas pela ficção. Mas se aceitamos que a linha abstrata ou de fuga se produz num devir, é necessário ainda definir, na esteira de Deleuze e Guattari, o que se entende por devir. Em *Mil Platôs*, temos que o devir é o próprio “movimento pelo qual a linha libera-se do ponto, e torna os pontos indiscerníveis: rizoma, o oposto da arborescência, livrar-se da arborescência. O devir é uma *antimemória*” (DELEUZE, GUATTARI; 2012-2, p. 96). A expressão “antimemória” não é gratuita. A memória, em sua íntima relação com o passado, é justamente aquilo que nos estratifica, que nos preenche com uma subjetividade, é o material pelo qual encontramos um rosto para assumir. No devir ou na linha de fuga, o corpo se esvazia de memória – ao mesmo tempo, não é mais o que era antes e ainda

não é o que um dia poderá ser. A definição, neste ponto, assemelha-se à noção de “momento do evento revelador” (ANKERSMIT, 2012, p. 260), utilizada por Ankersmit. Para o teórico holandês, tal momento consiste exatamente no intervalo entre passado e presente, entre sujeito e objeto, em que não existem códigos de leitura disponíveis para qualquer tentativa de compreensão. O que há, sobretudo, é uma experiência. E ela nos leva a um estágio posterior de conhecimento, no qual retornam as fronteiras entre passado e presente, e onde enfim podemos outra vez analisar aquilo que passou – se bem que agora com um olhar renovado. Ou seja, tal momento é o que institui uma separação, uma ruptura, um antes e um depois. Durante o momento, no entanto, tudo é desorganização, caos, experiência pura da realidade, contato com o Fora.

Em nossa leitura do romance de Wilson Bueno, tal momento revelador, epifania de Leocádio e de seu leitor, não será encontrado nos segredos de seu narrador. As inúmeras especulações sobre a morte de Lavínia e o papel de Licurgo na trama servem como um despiste. Engana-se, portanto, quem procura em *Amar-te a ti* pela resposta dos mistérios envolvidos na relação de Leocádio, Licurgo e Lavínia, acreditando ser aí que o enredo do romance adquire consistência.

Dir-se-ia que é na linguagem que reside o interesse da obra, mas isto é pouco, e não nos diz muita coisa sobre o título específico. Percebe-se, deste modo – e para retornar à noção de antimemória –, mais facilmente a linha de fuga do narrador de *Amar-te a ti* se observamos atentamente sua relação com o tempo. Nas imagens do passado utilizadas pelo romance, assume grande vulto e importância aquelas relativas à mentalidade das elites frente ao processo de abolição da escravatura e a marginalização da população negra: aí é que, com maior intensidade, pode-se perceber a força da experiência do narrador. As imagens do passado relacionadas ao tema são os tijolos retirados do muro de Leocádio, que fazem toda a edificação ruir, tornar-se um corpo desorganizado de destroços.

Necessário, contudo, frisar que os mistérios insolúveis da memória de Leocádio possuem também essa função: é com eles que a desorientação do narrador se inicia. Ainda que não saibamos o que aconteceu, sabemos que a lembrança e a tentativa frustrada de dominar a lembrança empurram Leocádio para outro ponto. Assim, “tudo é o sentimento confuso e indiscernível de algo ou alguma coisa a quebrar-se dentro, feito eu fosse um boneco de armar” (BUENO, 2004, p. 188) – e os *quanta* de desterritorialização traçam linhas moleculares em Leocádio. E como se algo maior estivesse nascendo dentro do menor, “fica sendo como se o corpo não pudesse conter o próprio corpo” (BUENO, 2004, p. 188). É a intensidade das porções de desterritorialização que aumenta.

Falecida a Lavínia, distante o Licurgo, Leocádio se entrega à solidão desiludida de suas memórias no quarto do Majestic. É ao fim do romance que o burocrata narra uma última aventura que é o seu devir, é a linha de fuga que, em meio ao

seu cotidiano de depressão e decadência, despontou na superfície de sua vida. E a fuga, de fato, é ao mesmo tempo sutil e arrebatadora.

Levado pelo amigo Villaça para uma roda de voltarete na birosca, Leocádio observa um mulato sentado ao fundo, olhar fixo no seu – dois olhos em brasa. Leocádio, indo ao banheiro, esquivava-se “cuidando fugir do que, através dos olhos [...] devassava a alma incerta” (BUENO, 2004, p. 189). No fétido mictório, a mão grande do mulato o agarra por trás: cochicho de acento angola que pede patacas. Leocádio oferece o que tem, mas o negro quer mais.

Instei-o a que bebesse comigo e não conto tudo o que foi a tarde derruída, escusos de Saúde e Lapa, nova noite de álcool a emendar em ainda outra manhã, o negro a acompanhar-me as exagerações, até que, exausto de mim e das horas trôpegas, caímos, um sobre o outro, na cama imunda de uma hospedaria do centro da cidade. (BUENO, 2004, p. 189)

Leocádio, velho conservador, partidário do Império, ferrenho antiabolicionista, crente da ausência de alma e espírito nas “pessoas de cor”, caído na cama junto de um mulato – dois dias e mais em exageros com o “capoeira”. Será o mesmo indivíduo esse último e aquele primeiro? Onde o antigo Leocádio, aquele que desconfiava do próprio barbeiro que cuidava de seus cabelos, aquele homem que enxergava o mundo em um inexorável preto e branco? Se são ainda a mesma pessoa, certamente já não possuem o mesmo rosto.

As relações de Leocádio com o mulato são o cano que se estoura na vida do velho narrador. Ele agora desfaz pouco a pouco a árvore significativa que habita em si mesmo. Se havia um rosto que pudesse nos fazer identificá-lo, ao qual olhávamos e dizíamos “esse é Leocádio, assim é o século XIX”, tal rostidade se apaga quando o velho se deixa levar pelos desejos inconfessáveis que, atravessando o muro de sua subjetividade, o colocam em contato íntimo com o seu Fora – o sexo esvaziando todas as coordenadas de uma subjetividade. Aí, enfim, a desterritorialização absoluta de Leocádio que, aos setenta e quatro anos, após *exagerações e desmedidas*, decide findar suas *elocubrações baldias* e dedicar-se ao gamão e ao voltarete. Leocádio se reterritorializa, mas algo de profundo diverge, e nada será como antes.

A cena não contesta nem reafirma nenhuma de nossas verdades sobre o passado. Indo além, o caso nos faz questionar os próprios limites de nossa arborescência, de nossa rostidade. E não será o próprio romance histórico uma linha de fuga da escrita da história? Em todo caso, ele pode nos fazer experimentar o Fora dos organismos históricos, a fuga das imagens já construídas e estabilizadas.

Mas mergulhar no caos é tarefa que exige prudência. Se, para permitir um outro dentro de si mesmo, Leocádio se desterritorializa, sua reterritorialização nos mostra que o narrador foi cuidadoso o suficiente para guardar em si mesmo porções de subjetividade, pedaços de seu antigo rosto que, depois da fuga,

voltou a assumir. Pois na experiência do Fora, na desterritorialização absoluta, corre-se sempre esse risco: perder a ligação com a realidade dominante, com esta teia de significações que o devir não se cansa de nublar. Leocádio desfaz sua arborescência, desfaz o seu rosto, mas conserva o suficiente para retornar à realidade dominante – não comete o suicídio, não se deixa esquizofrenizar. Tudo mudou, e é precisamente esse o efeito da linha de fuga do indivíduo, mas a linha dura é aquilo que nos dá segurança, e é para ela que queremos sempre retornar. Leocádio volta a se preencher com os significados de seu tempo, com as posições que estratificam o século XIX dentro de si.

Nenhuma palavra sobre o relâmpago de desejo, de excentricidade, de permissividade e antimemória. Leocádio volta ao ritmo dos dias, sem se preocupar com o que se passou, pois sabe que já não está numa linha de fuga, que pode voltar a compreender o mundo, a simplificá-lo e suavizá-lo com suas categorias. Seu rosto, entretanto, assim como a história que ele carrega, foi desfigurado, perdeu sua identidade, jamais será o mesmo outra vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, defendemos a ideia de que a desestratificação do passado no romance histórico e a desterritorialização operada pela linguagem artística são recursos catárticos que proporcionam ao leitor literário uma experiência do Fora. Tal experiência se converte, após a operação da leitura, em um tipo especial de saber. Na leitura rizomática do texto romanescos, a experiência do Fora acontece na medida em que uma linha de fuga ou abstrata é traçada sobre o tecido textual, operando junto aos elementos “duros” da narrativa, quer dizer, os valores, significados e conceitos nela bem assentados.

No caso específico da ficção histórica, podemos dizer que em sua linha abstrata há sempre um limiar que nos faz distinguir entre o que é histórico (estratificação do passado) e o que é pura experiência, acontecimento atemporal, desvinculado das significações atribuídas à passagem do tempo. Dado o interesse da leitura literária, que transcende sua função cognitiva, uma percepção rizomática do fenômeno literário pode, assim, nos abrir algumas portas para a identificação de momentos catárticos e epifanias da realidade na experiência estética, notadamente em produções romanescas, transformando nossa compreensão acerca da natureza da escrita artística.

Assim, um romance que, por meio de recursos da língua e técnicas narrativas, propõe-se a viabilizar um processo de desterritorialização deve ser considerado como, antes de qualquer coisa, um objeto de arrebatamento, um empurrão no leitor em direção a uma experiência do Fora. O conceito de Fora, contudo, pode causar alguma confusão no leitor. Com ele, não queremos dizer que a literatura deva ser

vista como algo que nos afasta da realidade: ao contrário, ela é justamente um elo de ligação com o Real. Ao se utilizar do conceito, Maurice Blanchot entende que a literatura pode constituir “*uma experiência que, ilusória ou não, aparece como meio de descoberta e de um esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos*” (BLANCHOT, 1997, p. 81).

Em *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, tal processo acontece mediante nossa leitura das ambiguidades de um passado específico, vinculado à história de vida do septuagenário Leocádio, narrador do romance. Cabe frisar, contudo, que a aventura de Leocádio não é apenas a desterritorialização do sujeito, mas, por sua relação de contiguidade, também da História. Enquanto experienciamos o relato de uma vida, experienciamos os sentidos que ela acumula e constrói. Em um romance histórico, esses sentidos cruzam com os sentidos de um passado público elaborado pela historiografia e pelos demais discursos voltados para o passado. Pois as linhas duras, moleculares e de fuga não são apenas dos livros ou das pessoas, mas também das sociedades e suas histórias.

Como ressalta Tatiana Salem Levy, entender a literatura como uma experiência do Fora é entender que ela “*não é uma explicação do mundo, mas a possibilidade de vivenciar o outro do mundo*” (LEVY, 2011, p. 27). Assim, ao nos entregarmos à literatura ficcional, não estamos nos afastando do real, já que os “*personagens, as situações, as sensações nos são apresentados de forma a nos fazer senti-los, a nos fazer vivê-los*. Justamente por esse motivo, essa experiência é profundamente real” (LEVY, 2011, p. 20). Pode-se dizer, portanto, que na catarse do texto literário, experienciando sentimentos e emoções que nos dão acesso ao Fora deste mundo, relembramos e aprendemos continuamente a função do devir. Não chegamos a um significado: deixamo-nos flutuar por entre todos os significados possíveis. Não somos homem ou mulher, criança ou adulto, natureza ou cultura, não somos nenhum dos polos binários e, estranhamente, sentimo-nos como todos eles em algum momento. Devir-mulher, devir-criança, devir-cão, devir-louco: afinal, que mais “*se há de fazer com a vida, senão vivê-la até a última gota e o irrevogável suspiro?*” (BUENO, 2004, p. 191).

REFERÊNCIAS

- ANKERSMIT, F. R. Resposta a Zagorin. In: **Topoi**. Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 153-173.
- _____. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Trad. Jonathan Menzes... [et al.]. Londrina: Eduel, 2012.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BUENO, W. **Amar-te a ti nem sei se com carícias**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.
- BLANCHOT, M. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997,

- BURKE, P. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CARNEIRO, F. **No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3** Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- _____. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4** Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- ECO, U. **Pós-escrito a ‘O Nome da Rosa’**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ESTEVES, A. R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. Em: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LEVY, T. S. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- LUKÁCS, G. **O Romance Histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MENTON, S. **La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MINATEL, M. N. **O novo romance histórico: Amar-te a ti nem sei se com carícias** (re) escreve a história. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.
- OLIVEIRA, G. Q. de. **Reescrever-te a ti nem sei se com carícias: as várias reescrituras no romance Amar-te a ti nem sei se com carícias**, de Wilson Bueno. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2007.
- PERON, E. S. M. **A narrativa em questão: recriação no romance Amar-te a ti nem sei se com carícias** de Wilson Bueno. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Letras, Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.
- SOUZA, M. A. de. **A História desfigurada: desterritorialização e experiência do Fora em Amar-te a ti nem sei se com carícias**, de Wilson Bueno. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015.
- WEINHARDT, M. Romance histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular. In: _____. (Org.) **Ficção histórica: teoria e crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A História desfigurada: desterritorialização e experiência do fora em Amar-te a ti nem sei se com carícias**, de Wilson Bueno, defendida em 31 de março de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Marilene Weinhardt
Doutora em Letras
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte
Doutor em História
Universidade Estadual de Ponta Grossa

SOUZA, Marco Aurélio de. **A História desfigurada: desterritorialização e experiência do fora em *Amar-te a ti nem sei se com carícias***, de Wilson Bueno. Ponta Grossa, 2015, 88 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/402>>.

Referência deste artigo:

SOUZA, M. A.; OLIVEIRA, S. A História desfigurada: desterritorialização e experiência do fora em *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 460-477.



“NÃO SOU NEGRA(O), SOU MORENA(O)” – UM ESTUDO A PARTIR DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS SOBRE AS IDENTIDADES RACIAIS DE ESTUDANTES ADOLESCENTES¹

Marivete Souta²
Ione da Silva Jovino³

Resumo: Este trabalho tem o objetivo apresentar um recorte da pesquisa de mestrado realizada em 2016 num colégio da rede estadual de ensino de Ponta Grossa, Paraná com o intuito de analisar em relatos autobiográfico se/quais conflitos de identidade racial existiam nas produções de alunas(os) negras(os)/brancas(os); os objetivos específicos foram detectar como a escola e outras instituições e/ou meios podem interferir na re (construção das(s) identidades raciais e analisar como uma sequência didática (SD), com o gênero relato autobiográfico pode ter contribuição na construção da identidade étnico-racial. O que motivou essa pesquisa foi a observação da dificuldade que alguns alunos negros tinham sobre seu pertencimento étnico-racial. A perspectiva teórica adotada foi o letramento racial crítico e da educação antirracista.

Palavras-chave: Identidade racial; Narrativas autobiográficas; Letramento Racial Crítico.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SOUTA, Marivete. “Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. Ponta Grossa, PR, 2017. 234f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2349/1/Marivete%2oSouta.pdf>>.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada durante a apresentação dos trabalhos realizados pela equipe multidisciplinar na escola na qual ministrava aulas em 2014. As Equipes multidisciplinares, de acordo com a SEED (2017), são espaços de estratégias, debates e de ações pedagógicas que fortalecem a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.639/08 e instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e particulares. Numa das atividades, durante a apresentação dos

1. Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino. (PPGEL/UEPG).

2. Mestre. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: marivete.souta@gmail.com

3. Doutora. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ionejovino@gmail.com

trabalhos realizados, observei que alguns alunos negros afirmaram que não iriam participar de uma das atividades, que consistia em apresentar-se num vídeo, no qual todos os negros do colégio, funcionários, professores, alunos, apareciam em fotos que valorizavam a raça negra. Um dos professores que organizou a apresentação disse: “mas uma pena foi que nem todas (os) as (os) alunas (os) quiseram participar. Nós íamos nas salas e alguns respondiam que não eram negras(os), eram morenas(os), então muitos não apareceram nas fotos”. Naquele momento, nós professores tínhamos a expectativa de que os estudantes negros se autoidentificassem como tal. A partir daí, foi despertada em mim uma vontade de entender por que isso acontecia e como eles lidavam com as questões relativas ao pertencimento racial, até este momento, pensando nos negros, depois, foi preciso estender a pesquisa para ver como brancos se viam em termos de raça também.

Assim, os objetivos da dissertação apresentada foram: analisar em relatos autobiográfico se/quais conflitos de identidade existiam nas produções de alunas(os) negras(os)/brancas(os); os objetivos específicos foram detectar como a escola e outras instituições e/ou meios podem interferir na re(construção das(s) identidades raciais e analisar como uma sequência didática (SD), com o gênero relato autobiográfico pode ter contribuição na construção da identidade étnico-racial. Este artigo, tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa realizada no mestrado no ano de 2016.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa com aplicação de uma sequência didática e a produção de relatos autobiográficos. Para investigar como as(os) alunas(os) expressaram suas identidades étnico-raciais, primeiramente analisei como as(os) alunas(os) se auto identificaram/autodeclararam⁴ nos relatos a partir das questões apresentadas na proposta de produção de texto, que era escrever sobre como se deram conta de que eram brancas(os) negras(os). Foi preciso, além de me reportar aos relatos autobiográficos, utilizar dados do diário de bordo para identificar dificuldades na autoidentificação de pertencimento racial. Foi uma análise bem trabalhosa, porque foi preciso voltar várias vezes aos dados e também fiz um esforço para lembrar reações corporais, a participação, o comportamento, porque isso poderia me ajudar a entender os dados.

Este artigo está subdividido em quatro seções, a primeira seção fala sobre as instituições e/ou meios importantes na construção das identidades, trago dados dos 53 relatos, nos quais apareceram as/os instituições/meios importantes na construção das identidades. A segunda refere-se aos estudantes adolescentes expressando suas identidades étnico-raciais, explano sobre os conflitos que permeiam a construção das identidades dos estudantes. A terceira seção aborda as relações étnico-raciais a partir da intervenção faço uma análise final da intervenção

4. Foram utilizadas tanto as autoidentificações (como se identificam) de pertencimento racial quanto a heteroclassificação (como terceiros os veem). S.

pedagógica na perspectiva do letramento racial crítico e educação antirracista. Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão sobre os resultados pesquisa.

INSTITUIÇÕES E/OU MEIOS IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Os dados abaixo são dos 53 relatos⁵, nos quais apareceram as/os instituições/meios como importantes na construção das identidades.

É possível perceber que a família aparece mais como referência para a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos desta pesquisa; treze dos sujeitos, ou seja, 25% a citaram, 7 alunas (os), 13%, citaram a escola. Se somarmos outros meios como rua, shopping, mercado, TV, sociedade em geral, têm-se 27 sujeitos, isto é, 51% dos quais tiveram a percepção de seu pertencimento étnico-racial.

Todos os sujeitos relataram que foram levados a pensar sobre as questões raciais devido à observação do preconceito e/ou por serem vítimas dele. Os brancos relataram que sentiram, nessas ocasiões, que é ruim ser negro e bom ser branco, e alguns negros relataram o mesmo, enquanto outros disseram ter orgulho e gostarem de serem negros, apesar do preconceito, como o (a) leitor (a) pode constatar no decorrer das análises. Os brancos sentem que estão numa posição privilegiada por serem brancos.

A aluna Hasel traz em seu relato a questão da cor do lápis, que é um tema que acaba envolvendo o trabalho das questões raciais nas escolas, espaço no qual circulam discursos que têm um valor ainda de autoridade, de moral. Veja o que Hasel diz quando o assunto é cor de pele:

“quando falam de cor de pele, eu interpreto como a cor do lápis” (Hasel, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016). Provavelmente foi assim que Hasel aprendeu a pintar a cor da pele.

O lápis cor de pele, o preconceito e a exclusão apontados pelas(os) alunas(os) apareceram para mostrar que ainda falta estudo que embase um trabalho na perspectiva da Lei 10.639, e alguns relatos confirmam que quando há um trabalho realizado na escola nessa perspectiva, há mudança no modo ser, estar no mundo, ou seja, há (re)construção positiva de identidade, não só de alunas(os) negras(os), mas de brancas(os) também.

5. O grupo que fez parte do trabalho é de 57 estudantes dos 9º anos A e B, alguns alunos não fizeram o relato, por isso os números divergem.

ESTUDANTES ADOLESCENTES EXPRESSANDO SUAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS

Com este trabalho, me propus a investigar como as (os) alunas(os) expressaram suas identidades étnico-raciais por meio de relatos autobiográficos⁶, para isso, primeiramente analisei como as(os) alunas(os) se autoidentificaram/ autodeclararam nos relatos a partir das questões apresentadas na proposta de produção de texto, que era escrever sobre como se deram conta de que eram brancas(os) negras(os).

Foi possível observar como expressaram suas identidades à medida que elas/ eles contaram se tinham pensado antes sobre a cor de sua pele, trazendo por meio de suas lembranças, os fatos que as/os fizeram pensar como se deram conta de que eram brancas (os), negras (os).

Apareceram alguns conflitos de identidade étnico-raciais em alguns relatos como a tentativa de embranquecimento e afirmações ora dizendo que somos todos iguais, ora admitindo que os brancos são privilegiados, que a cor da pele influencia em como são/somos tratados, reporte-me também aos diários de bordo para identificar dificuldades na autoidentificação de pertencimento racial. Trago a seguir alguns excertos para ilustrar como os adolescentes expressaram conflitos de identidade étnico/racial.

Cris colocou no título: “*Como me dei conta de que sou branca*” (Cris, negra, relato autobiográfico, 18/10/2016). Apesar de se declarar branca, no seu relato, ela conta episódios que comprovam que sofreu racismo:

Creio que a cor de minha pele nunca influenciou o jeito que me tratam, no entanto já pensei que algumas pessoas me tratam diferente [...]. Eu acho que todos somos iguais, no entanto acho que a cor da minha pele possa influenciar na realização de meus sonhos. Mas cada um tem sonhos e também cada um pode realizá-los com capacidade e coragem. (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Realização de sonhos tem a ver com profissão. Ter casa, ter carro, ter acesso a médico. Mais de uma vez durante a pesquisa a palavra “sonhos” foi citada, fica evidente que as adolescentes/jovens negras (os) refletem sobre como a cor da pele pode cortar seus sonhos. Elas/eles sabem que há privilégios para uns e exclusão para outros. Sabem que o caminho para a realização dos sonhos não é igual para todos, que os obstáculos são maiores para quem é negra(o).

Primeiramente, Cris se embranqueceu, depois afirmou “que todos somos iguais”. Sentia que não tinha acesso às mesmas oportunidades que os brancos, depois voltou a dizer que a realização dos sonhos de alguém dependia da sua capacidade e coragem. Desse modo, “sabemos que brancos, índios e negros não

6. A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção, com aplicação de uma sequência didática e a pesquisa autobiográfica.

usufruem das mesmas condições de vida, das mesmas oportunidades e do mesmo acesso a bens simbólicos e de consumo” (SANTOS, 2015, p. 26). Cris parecia estar ciente disso, apesar de ter apresentado um discurso conflitante quando se disse branca e crer que a cor da pele nunca influenciou como as pessoas a tratavam, mas admitiu já ter sido tratada de forma diferente. Para Souza,

Numa sociedade, como a nossa, que idealiza o branco como pertencente a uma raça superior, o negro vê-se obrigado a fugir de sua cor negra e embranquecer ideologicamente ou modificando em si os traços que demarcam com ênfase a sua identidade física étnico-racial. Ao recusar-se a isso, conscientemente ou não, está recusando a sua ascensão social, assim como a sua participação na política e na economia; manter-se-á isolado e à margem da sociedade. (SOUZA, 2015, p. 26).

Momentos de conforto psicológico, de certeza em relação ao pertencimento racial podem ser acompanhados de atitudes de negação e incertezas sobre o desejo de pertencer ou não a uma cultura/raça (BENTO, 2014). Assim, identificando-se como branca, Cris experimentou essa sensação de conforto, mas incertezas logo vieram à tona quando Cris diz: *“No entanto já pensei que algumas pessoas me tratam diferente [...] acho que a cor da minha pele possa influenciar na realização de meus sonhos”* (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Ou seja, ela expressou o desejo de ser branca, fazer parte do mundo dos privilegiados, dos que não sofrem racismo. Outro aspecto conflitante é quando diz: *“Mas cada um tem sonhos e também cada um pode realizá-los com capacidade e coragem”* (Cris, relato autobiográfico, 18/10/2016). Nesse trecho, ela afirma que somos todos iguais, que é preciso só ter capacidade.

Bento corrobora com essa reflexão em sua pesquisa constatando que “quando perguntados sobre as memórias relacionadas a questões raciais e os sentimentos a elas associados, tanto brancos quanto negros exibem sentimentos de confusão, ansiedade e/ou medo” (BENTO, 2014, p. 157). De acordo com a autora, as pessoas evitam o enfrentamento ao racismo que sustenta um sistema de privilégios, é mais fácil acreditar que o reconhecimento que recebem é pelo seu mérito.

Barack Obama (negro) também se disse branco no título do seu relato, contradizendo-se no desenvolvimento do texto, e remeteu às reflexões de Gomes (2005) quando mencionou que geralmente o processo de construção da identidade se forma na família, criando ramificações a partir de outras relações.

Houve uma situação que me fez pensar sobre a cor de minha pele, foi a seguinte situação: quando meu pai me disse para ir ao mercado comprar algumas coisas, no caminho eu perdi o dinheiro, voltei para casa e meu pai me perguntou: “cadê as mercadorias?” Eu disse que tinha perdido o dinheiro. Ele me deu uma surra e fiquei de castigo, pensei que ele achou que eu tinha roubado por causa da minha cor de pele. (Barack Obama, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Fica evidente no excerto acima que o menino tem uma construção negativa do que é ser negro, pois primeiro afirmou que era branco no título, depois trouxe um episódio negativo para falar sobre quando pensou sobre a cor de sua pele, ou seja, se ele pensou nesse episódio específico, parece que ele relacionou a desconfiança do pai com sua cor de pele.

Conforme a(o) leitor(a) observará nas análises dos relatos autobiográficos, algumas escolhas de pseudônimos não são aleatórias, a princípio pensei que a escolha do pseudônimo Barack Obama poderia ter sido aleatória, pois foi um dos exemplos sugeridos para os relatos. Entretanto, pode não ter sido por acaso se pensarmos que o ex-presidente dos Estados Unidos também é negro, mas não é qualquer negro, é um negro com muito poder. O pseudônimo foi uma escolha dele, portanto pode haver um desejo de ser como Barack Obama. Ele poderia ter escolhido qualquer pseudônimo, mas escolheu Barack Obama. Talvez ele quisesse ter o poder que ele tem, pode ter escolhido um negro bem sucedido e de prestígio mundial para expressar seu desejo de ter esse poder.

Barack Obama foi adotado, mas não era mais bebê, e seus pais adotivos são brancos. Infelizmente, não tenho mais conhecimento sobre o contexto familiar do menino, além de saber que é um ambiente conturbado e saber que a família é de classe média. Mais informações fizeram falta para eu poder analisar melhor esse relato.

A princípio, tentei interpretar o que o menino escreveu fazendo suposições, entretanto, precisei voltar ao que estava dito e tentar compreender essa afirmação relendo o relato autobiográfico inteiro novamente, comparando com os dados do diário de bordo, para não supor e sim tentar entender o que ele disse.

Primeiro, o conflito existe porque o menino disse que é branco, mas no desenvolvimento do texto contou que sofreu preconceito racial e não é somente o caso da surra que ele relatou. *“Hoje você vai ao Mercado e acham que você vai roubar alguma coisa porque você é negro”* (Barack Obama, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Os problemas específicos do negro na busca de sua identidade negra, não são uma divisão de luta dos oprimidos. Há problemas que só ele pode resolver, embora possa contar com membros conscientes da sociedade. Entre esses problemas específicos está a alienação da sua cor, do seu corpo, de sua história, de sua cultura e conseqüentemente sua baixa autoestima e inferiorização (MUNANGA, 1986).

Esse conflito presente no relato suscita uma reflexão sobre a importância da escola na resolução desses problemas apontados por Munanga (1986), ou seja, adolescentes, ainda estão numa fase da vida na qual a construção da identidade, apresenta uma dimensão biológica, uma individual e uma social, que são interdependentes (CORTI E SOUZA, 2005). A escola, nesse momento crucial da vida, exerce, de acordo com as autoras, um papel fundamental na (re) construção

das identidades, pois é lá que essas/esses adolescentes/jovens, passam a maior parte do convivendo com outros.

Magrelinho, inicialmente, optou por Adolf Hitler. Que pode ser lido como Ironia, mas também uma afronta, pois eu fazia um trabalho que quer colaborar com a educação antirracista, com a justiça social. Ela escolheu o pseudônimo Hitler, talvez para dizer que era racista, pois havia cartazes nos corredores sobre o Holocausto e conversando com o professor de História comprovei que eles estavam estudando sobre o assunto. Quando entreguei os textos para refacção no relato dela eu a informei que Adolf Hitler fora o líder do holocausto. Ela escreveu abaixo de minha anotação:

Sério? Nem sabia. (MAGRELINHO, branca, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Elas/eles estavam estudando o Holocausto, seria impossível ela não saber de quem se tratava. Talvez tenha sido uma forma de rejeição ao tema proposto. No relato de Magrelinho, pseudônimo no masculino; no entanto, trata-se de uma menina, apareceu também uma questão de gênero.

Assim, mudou seu pseudônimo para Magrelinho, no masculino. Na reescrita do relato no título se declarou “branca” e no desenvolvimento do texto diz:

“Como sou parda nunca sofri preconceito com minha cor” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

O fato de a menina mudar de branca para parda pode sugerir que ela se sentia numa cor de fronteira. Ela conta um episódio em que presenciou o preconceito da avó, então aprendeu que ser negro não era bom. Nesse sentido, a escolha do pseudônimo pode ter sido porque, com a cor que tem, ela tem a opção de escolha, então podemos pensar que a primeira escolha do pseudônimo talvez revele suas idiosincrasias. Quando disse:

“Alguns dias atrás estava no ônibus com minha avó, aí entrou um negro e sentou ao seu lado e ela ficou com medo de ser assaltada” (Magrelinho, relato autobiográfico 18/10/2016.)

As referências que a aluna tem são essas, negativas. A reação da avó expressou, reflete que a branquitude é um lugar de fala o qual uma certa aparência é condição suficiente, é uma prática social e um exercício que reforça e reproduz instituições, tem relação com a tipo de cabelo, formato de nariz, cor de pele. É o atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide (SOVIK, 2009).

Comportamentos como o da avó de Magrelinho viram modelos, que ensinam. Magrelinho pode ter como modelo a avó, que demonstrou, pelo relato, que tinha preconceito. Percebe-se que na adolescência se está mais suscetível à absorção de padrões de conduta (SPÓSITO, 2009).

A primeira coisa que Magrelinho conta no relato é o episódio do preconceito da avó, logo revela que quando pensa na cor de pele pensa na cor diferente da sua:

“porque negros sofrem muito” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

A menina tem consciência das desigualdades; no entanto, afirma que

“não há diferença porque todos somos iguais, mas não deve ser fácil ser julgado pela cor da pele” (Magrelinho, relato autobiográfico, 18/10/2016).

Na discussão sobre branquitude, na pergunta sobre se já havia pensado como os narradores dos textos: Olhos Verdes, de Carlos D’Incao e Juíza critica meritocracia nas redes sociais, de Fernanda Orsomarzo, ela responde moossilabicamente: *não* (Magrelinho, diário de bordo, 08/11/2016). Parece não estar disposta à discussão, não fez algumas atividades, confirmando a suspeita de que talvez a escolha do primeiro pseudônimo, Hitler, pode ter sido uma forma de rejeição ao tema. Para poder compreender a identidade expressa no relato de Magrelinho, tive que rever as anotações do diário de bordo, tentar recordar de como ela se comportou durante as atividades.

Ao falar sobre se ficou surpresa com o resultado dos privilégios que possui, respondeu que não, pois *“no mundo onde vivemos a cor vale mais que o caráter” (Magrelinho, diário de bordo, 18/10/2016).*

Analisando essa afirmação e a maneira como Magrelinho se apresentava e se expressava, reportou ao que Cardoso (2008; 2014) fala sobre branquitude crítica e branquitude acrítica.

Aquela seria pertencente ao grupo de brancos que desaprovam o racismo “publicamente” e esta seria a identidade branca coletiva ou individual que argumenta a favor do racismo. Cardoso (2014) nomeou-a de branquitude acrítica. Em relação ao critério de distinção entre as branquitudes como a “desaprovação pública” do racismo, deve-se a constatação que nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado. No ambiente particular, por vezes, opiniões ou teses podem ser desmentidas, ironizadas, minimizadas.

Cardoso (2014) diz que é tarefa complexa desvelar as práticas racistas que se apresentam disfarçadas. Ele, por ser um pesquisador negro, nenhum branco vai dizer que é racista diante dele. Ao contrário dos sujeitos da pesquisa desse autor, nesta pesquisa, por ela ser branca, o relato ser escrito e poder usar um pseudônimo, talvez estivesse se sentindo protegida e assim expressando que “os pensamentos guardados em segredo no espaço privado ou nos ambientes íntimos, onde é possível sentir-se à vontade para expressar algumas ideias reprováveis de forma ética, moral e legal pelo consenso social modernos” (CARDOSO, 2014, p. 89). O autor completa dizendo que os espaços íntimos, privados, os segredos dos brancos entre brancos a respeito da questão racial são difíceis de acessar.

Por isso, trago como conflito o que observei no relato de Magrelinho, porque, ao ser inquirida a refletir sobre seu pertencimento racial, traz à tona, pelas recordações, conflitos entre o politicamente correto, que seria ser contra

o racismo e ao mesmo tempo afirmações que remetem à branquitude crítica apontada por Cardoso (2014), pois ela pega a frase “enquanto a cor da pele tiver mais valor que o brilho dos olhos, haverá Guerra” e assina como Adolf Hitler. Isso, no mínimo, é paradoxal.

A questão de como nos tornamos quem somos convoca muitas outras que são, “concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos); entre o indivíduo e a dimensão de sua experiência e de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 523). Ao pensar em como são construídas as identidades, os relatos autobiográficos permitem trazer à luz uma das questões centrais da pesquisa biográfica, que está inscrita no quadro da antropologia social: como nos tornamos quem somos? É uma abordagem de como acontece a constituição do sujeito.

Dezenove sujeitos desta pesquisa apresentaram contradições nos seus relatos, afirmando que todos são iguais, mas reconhecendo que há preconceito. Ademais, se contradisseram ao comentar que a cor de pele não influencia em como são tratados e, ao mesmo, tempo reconhecem que uns são mais privilegiados que outros.

Esse discurso da democracia racial vigente nas mídias, é internalizado e passa a atuar contra eles mesmos nas questões de exigir direitos, como, por exemplo, atendimento igualitário para médicos e poder público de forma mais ampla.

Assim, “a ideologia brasileira de relações inter-raciais, como parte do ethos nacional, envolve uma valorização ostensiva do igualitarismo racial” (NOGUEIRA, 2007, p. 298). A própria característica do racismo brasileiro, nacionalmente, se apresenta como cordial e camuflada. Apesar de ser um dos mais perversos do mundo, é fortalecido pela ideia de democracia racial e, desse modo, da inexistência de conflitos, ou seja, do racismo (SOUZA, 2003). Como uma corrente ideológica, pretendendo negar a desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil como fruto do racismo, o mito da democracia racial vem afirmando a existência de uma situação de igualdade de tratamento e de oportunidades entre dois grupos raciais. Assim, vem perpetuando preconceitos e estereótipos, de um lado e de outro nega a discriminação racial contra os negros no Brasil (GOMES, 2005).

Com isso, “precisamos localizar os dispositivos que são acionados para manter a branquitude viva e atuante entre nós” (SILVA, 2014, p. 14). Talvez um dos dispositivos que sejam acionados para mantê-la assim seja o mito da democracia racial, conforme revelam as contradições percebidas nos dados desta pesquisa. O mito da democracia racial seria como uma muleta para apoiar a ideia de que somos todos iguais, mesmo que se sinta e perceba que há preconceito, que há privilégios simbólicos e materiais para quem é branca (o).

Os estudos críticos da identidade do branco vêm demonstrando que é preciso conhecer as estruturas e seus dispositivos para que possamos compreender “as possibilidades de intervenção a favor da construção de relações mais respeitadas e que reconheçam a alteridade como parâmetro de conhecimento sobre nós a partir de um outro que também sou eu” (SILVA, 2014, p. 26). Assim, é importante que pensemos sobre essa ideia disseminada no Brasil de que somos todos iguais. É preciso desconstruí-la para podermos reivindicar a igualdade de oportunidades, que é a expressão da justiça social.

O embranquecimento apareceu atrelado ao discurso de que somos todos iguais e também ao reconhecimento de que ser negro influencia na realização de sonhos. Percebe-se que, ao ter consciência dos privilégios simbólicos e materiais que a cor de pele branca traz, elas/eles tentam embranquecer.

REPENSANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA INTERVENÇÃO

Agora parto para a parte de análise final da intervenção pedagógica na perspectiva do letramento racial crítico e educação antirracista. Para tanto, analiso os relatos autobiográficos. Alguns relatos trazem mais de uma frase reafirmando a resignificação da branquitude. De 28 relatos de sujeitos brancos, 10 (3%), trouxeram frases que demonstram resignificação da branquitude.

Parece pouco, mas não é, porque ao analisar o diário de bordo pude perceber que a intervenção teve um papel importante para a mudança na forma como os sujeitos passaram a pensar as relações raciais.

Durante a atividade Caminhada dos Privilégios, 55% das/dos brancas (os) revelaram ter consciência de tê-los e no final da intervenção todas (os) as (os) pesquisados brancas (os) revelaram ter consciência de que têm vantagens por serem brancas (os). A(o) branca(o) se declara “normal”, normal no sentido de pertencer ao modelo universal de ser humano. São privilegiados de alguma forma, não tinham parado para pensar no que é ser branco; porém, sempre perceberam que o negro é discriminado.

Bento ao falar de “pactos narcísicos”, diz que são alianças, contratos e pactos inconscientes “por meio dos quais os sujeitos se ligam uns aos outros e ao conjunto grupal, por motivos e interesses superdeterminados” (BENTO, 2014, p. 46). Quando os sujeitos brancos desta pesquisa afirmam que ser branco é ser “normal”, possivelmente estão querendo expressar o pertencimento ao grupo considerado modelo universal de ser humano.

A autora completa dizendo que grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade, essa herança silenciada. Esse pacto inclui o medo e o silêncio porque a

escravidão envolveu violação institucionalizada de direitos e apropriação indébita simbólica e concreta. No início da intervenção, de 49 brancos, 16 revelaram não ter noção dos privilégios que tinham por serem brancos, no entanto no final da intervenção todos relataram terem noção dos privilégios.

Ainda sobre pacto narcísico, o que conduz os brancos ao medo do outro, é o medo que o branco sente de perder os privilégios. A tendência do branco ao isolamento em locais de brancos tem o intuito de fortalecer os laços da branquitude, deixando o não branco à margem, isso pode ser inconsciente (MOREIRA, 2014). Laborne afirma que fazer um questionamento sobre um poder simbólico, que está baseado em valores “transparentes” e “neutros”, na crença de uma supremacia branca, parece essencial para a compreensão das relações raciais no Brasil (LABORNE, 2014).

Para elas/eles, ser branca (o) é ser “normal”. A distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil, o silêncio, a omissão “têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (BENTO, 2014, p. 30). Assim, creio que a afirmação repetida no relato: “ser branca (o) é se sentir normal”, provavelmente vem dessa ideia de modelo universal de ser humano.

Assim, para fazer um trabalho nessa perspectiva, é preciso saber que o que é construído em nome do poder pode ser desconstruído em nome da justiça social e da igualdade, pois o ensino crítico está relacionado à forma de ensinar em sala de aula, seus objetivos, o papel que é desempenhado na sociedade e à reflexão no modo de agir (FERREIRA, 2014).

Os professores, ao adotarem um objetivo crítico em suas aulas, colaboram no sentido de desenvolver uma consciência deles mesmos como agentes sociais. É preciso que alunos e professores reflitam sobre suas experiências de vida, que entendam a relação social entre raça, etnia e escola. Quando desafiamos os estereótipos somos empoderados, transformando a cultura da escola. O letramento racial crítico pode ser uma possibilidade para a aplicação da Lei 10.639/03.

Dentro e fora da escola, o letramento racial crítico pode dar voz aos indivíduos tanto negros quanto brancos, nesse sentido pode contribuir para diminuir a exclusão (FERREIRA, 2006). Verifiquei, na sequência, o que os relatos autobiográficos revelaram sobre a ressignificação da branquitude. Vinte e oito sujeitos se declararam brancos nos relatos autobiográficos, desses, 10 relatos trazem frases que revelam ressignificação da branquitude.

Entendendo branquitude no sentido abordado por Piza (2005; 2014), primeiramente é preciso que os brancos tenham noção dos privilégios para depois tomar uma posição contra ela.

A reflexão também faz Anny perceber o papel do branco nas relações raciais quando diz “Sentir-se branca é algo bom, dá um ar de superioridade, de que temos mais privilégios”. O ar de superioridade que sente, advém dos privilégios e isso só é possível por causa do preconceito. O reconhecimento dos privilégios, é o primeiro passo para ações de combate a eles, por parte do branco, por meio da conscientização (JESUS, 2014).

A aluna Anny também demonstra ter compreendido que só tem privilégios por causa do preconceito quando usa a conjunção adversativa, “mas” dando ideia de oposição, contrariedade, indicando a sua percepção sobre as desigualdades raciais em: “mas nos sentimos assim só por causa do preconceito”.

Depois de refletir, a aluna por fim conclui: “sentir-se branco ou negro devia ser o mesmo sentimento”. Creio que esse possa ser um caminho para que esses indivíduos, que possuem um letramento racial crítico, possam transformar essa conscientização em práticas que venham de encontro a branquitude.

O relato de Gran Bell também traz esse reconhecimento. Considero importante explicar que ele relata nunca ter pensado na cor de sua pele antes da intervenção. Relembro a você leitor(a), que voltei às anotações do diário de bordo para entender se realmente houve ressignificação da branquitude.

Espera-se que essas/esses alunas (os) possam no futuro ao exercerem seus papéis de “contratantes”, que no contexto do relato se refere ao que tem o poder de contratar, possam, a partir do letramento racial crítico, agir de forma diferente, do que essa forma preconceituosa da qual fala Gran Bell. Como contratado, ele talvez não possa fazer mudanças, mas como contratante poderá romper com esse processo.

As questões de poder estão em toda parte, assim o poder pode ser exercido por todas as pessoas; porém, algumas exercem mais que outras, dependendo do local de onde falam, da sua raça, da sua sexualidade, do seu gênero e da sua classe social (FERREIRA, 2014). Eu, como professora, tenho o intuito de educar cidadãos críticos de verdade sobre as relações raciais que possam promover mudanças na sociedade para que tenhamos menos desigualdades.

O objetivo de um trabalho na perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista é que não se silencie, pelo contrário, é preciso falar do assunto. Espera-se que, por meio da continuidade do trabalho nessa perspectiva as (os) alunas(os) modifiquem a maneira de agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi possível observar como os estudantes expressaram suas identidades à medida que elas/eles contaram se tinham pensado antes sobre a cor de sua pele, trazendo, por meio de suas lembranças, os fatos que as/os fizeram pensar como se deram conta de que eram brancas (os), negras (os).

Família e escola apareceram como instituições importantes na construção das identidades e o resultado da intervenção pedagógica com a aplicação de uma sequência didática com a perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista nos mostrou que a escola ainda é um lugar privilegiado para a (re) construção das identidades.

Apareceram alguns conflitos de identidade étnico-raciais em alguns relatos como a tentativa de embranquecimento e afirmações ora dizendo que somos todos iguais, ora admitindo que os brancos são privilegiados, que a cor da pele influencia em como são/somos tratados.

O que podemos afirmar, com os resultados desta intervenção, é que foi possível trazer alunas (os) brancas (os) e negras (os) para refletirem sobre as relações raciais e elas/eles perceberem o seu papel nas relações étnico-raciais. As contranarrativas, ou seja, as narrativas não hegemônicas fizeram com que se fomentasse essa reflexão, portanto, o papel das contranarrativas foi/é importante no trabalho na perspectiva do letramento racial crítico.

Creio que não é fácil educar na perspectiva do letramento racial crítico, porque há necessidade de perceber os seus privilégios, refletir, desconstruir conceitos arraigados, que o tempo todo minam os discursos hegemônicos, como podemos perceber no relato da aluna.

A intervenção teve a função de provocar uma reflexão sobre as questões raciais, alguns fizeram um movimento que demonstra ser o primeiro passo em direção à ressignificação da branquitude, outros foram além, demonstrando mudança de posicionamento. As (os) alunas (os) que participaram desta pesquisa são adolescentes, jovens, ou seja, estão numa fase da vida em que, conforme Piza (2005) e Spósito (2009), é tida como uma fase em que se definem muitos traços das identidades sociais, mesmo sabendo que as identidades estão em constante processo de (re) construção.

É de se esperar, que nem todos esses adolescentes/jovens tenham realizado um movimento em direção à ressignificação da branquitude, por isso, o resultado obtido com esta intervenção foi melhor do que o esperado, pois fomentou a reflexão sobre o papel do branco nas relações raciais. Este trabalho não teve a pretensão de conseguir mudar de uma hora para outra a maneira de pensar das (os) alunas (os), mas sim, provocar uma reflexão sobre o papel do branco nas relações raciais.

Quando conseguimos fazer as (os) estudantes pensarem sobre o assunto, reverem conceitos, estamos abrindo caminho para um mundo melhor, menos preconceituoso. Desse modo, “vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, termos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar” (FERREIRA, 2014). O conjunto de instrumentos pedagógicos que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: _____ (Org.); CARONE, Iray (Org.). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6^oed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- CARDOSO. Lourenço. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Sociais), Universidade de Coimbra, UC: Coimbra, Portugal, 2008.
- _____. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, UNESP: Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/115710>>. Acesso em: 2 jan. 2017.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil—subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED. v. 51, p. 523-536, set./dez., 2012.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2^a ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006.
- _____. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 127-159.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Col. Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-63
- JESUS, Camila Moreira de. **O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira—BA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB:

Cachoeira, BA, 2014. Disponível em:

<<https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/dissertacoes-de-mestrado/category/18-2014?download=64:camila-moreira-de-jesus>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **BRANQUITUDE EM FOCO: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. Belo Horizonte, 2014. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG: Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS9TDHHV?show=ful>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun., 2014. Disponível em:

<<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/151/148>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. São Paulo, Atica, 1986.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP. v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 09 abr. 2017.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 1, 2005, São Paulo, SP. **Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Literatura Afrobrasileira e Identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, USP: São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-12012016-150723/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SILVA, Priscila Elisabete da. Contribuições aos estudos da branquitude no Brasil: e ensino superior. **Revista da ABPN**. Florianópolis, SC: ABPN. v. 6, n. 13, p. 08-29, mar./jun., 2014. Disponível em:

<<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/8>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

SOUTA, Marivete. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes**. Ponta Grossa, PR, 2017. 234f. Disponível em:

<<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2349/1/Marivete%2oSouta.pdf>>, Acesso em: 07 jun. 2020.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, UFU: Uberlândia, MG, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16765/1/LiteraturasNegraIndigena.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

SOUZA, Marcilene Garcia de. **Juventude Negra e Racismo: o Movimento Hip-Hop**

em Curitiba e a apreensão da imagem de “Capital Europeia” em uma “harmonia racial”. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFPR, 2003.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e média no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade Identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, PR: Garamond, 2004, p. 363-386.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre a juventude: uma introdução**. Col. Advcere. v. 1. Belo Horizonte, MG: Argivmentvm, 2009. Disponível em:

<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_o.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”**: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes, defendida em 29 de maio de 2017 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino – Orientadora
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR - UEPG

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira
Doutora em Estudos Literários
Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná - UEPG

Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva
Doutor em Geografia
Universidade Federal Rio de Janeiro – UFRJ

SOUTA, Marivete. **“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”**: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. Ponta Grossa, PR, 2017. 234f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2349/1/Marivete%2oSouta.pdf>.

Referência deste artigo:

SOUTA, M.; JOVINO, I. S. “Não sou negra(o), sou morena (o)” – um estudo a partir de relatos autobiográficos sobre as identidades raciais de estudantes adolescentes. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J.A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 478-493.



A IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO OLHAR DOS/AS ALUNOS/AS

Paola Clarinda de Freitas Oniesko¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa/PR. Os objetivos deste trabalho foram perceber como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história que utilizam; analisar a construção das identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc” do PNLN 2017; e compreender os impactos que a análise do livro didático de história proporcionou nas identidades raciais dos alunos/as. Os aportes teóricos que respaldaram a fundamentação deste estudo foram: Woodward (2012), Silva (2012); Hall (2006, 2016), Bauman (2005), Gomes (2005), Van Dijk (2010, 2008), Fairclough (2003, 2001), Lopes (2002), Ferreira (2016, 2014); Souza (2014), Oliveira (2012), Carvalho (2006), Rosemberg; Bazilli; Silva (2003), Burke (2004), Manguel (2001), entre outros. Os resultados indicam que a recepção, por parte dos/as alunos/as integrantes desta pesquisa, diante dos discursos do livro didático caracteriza a identidade negra como subalterna em relação à branca. A pesquisa mostrou que as imagens componentes da narrativa do livro analisado estabelecem um perfil que inferioriza a identidade racial negra, causando sentimento de repulsa por parte dos/as alunos/as com esse pertencimento racial, havendo, dessa forma, real necessidade de mudança desse material pedagógico.

Palavras-chave: Identidade; Livro didático; Raça; Ensino de História.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. Ponta Grossa, 2018, 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2522>>.

INTRODUÇÃO

O problema central desta pesquisa está em entender a importância da construção imagética do livro didático na construção das identidades raciais dos/as estudantes. A escolha do livro didático de história como objeto principal de análise se deu em função da sua capacidade de reprodução de valores e ideologias, e também pelo fato de este ser um dos principais instrumentos de trabalho dos/as professores/as e alunos/as no processo educativo. Na realidade

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. paolaoniesko@hotmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

das escolas públicas, ele se configura, muitas vezes, como única fonte de leitura (SILVA, 2005, p. 22). Por isso é agente produtor e veiculador de sentidos, significados, saberes, conceitos, normas e valores (CARVALHO, 2006, p. 11). Sua autoridade estabelece paradigmas norteadores da transmissão do conhecimento no contexto escolar.

Dessa forma, este artigo objetiva analisar a construção das identidades raciais através das imagens do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017. Para tanto, a pergunta a ser respondida é: Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná?

Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual, localizada num bairro periférico da cidade de Ponta Grossa – Paraná, com oito alunos/as do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais. A geração de dados da pesquisa se deu por meio da análise documental do livro didático de história do 8º ano da coleção “História.doc”, do PNLD 2017, pelos estudantes e pesquisadora, a fim de se construírem significados em conjunto; entrevista de grupo focal com os/as oito estudantes, e diário de campo.

A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES RACIAIS

Estudar as relações raciais que integram a vida dos jovens e a constituição das suas múltiplas identidades implica pesquisar as instituições que fazem parte desse constructo. Nesse sentido, a escola detém papel fundamental, tendo em vista que muito mais que instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos em estreita ligação (BAUMAN, 2005). Esse estudo se pauta na necessidade de entendimento de como ocorrem os processos discursivos e ideológicos que engendram as relações de poder que norteiam a construção das identidades na escola.

Sendo raça um conceito social e historicamente construído a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (GOMES, 1995, p. 49), acredita-se que, no ambiente escolar, o professor e o livro didático são os responsáveis pelo estabelecimento das relações de poder e interferem diretamente na construção das identidades sociais desses indivíduos.

Os adolescentes, imersos nos mais diversos contextos familiares, sociais, econômicos, estão em processo de formação identitária. Os seus conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento. A sua vida social é constantemente influenciada pelos padrões impostos. No ambiente escolar, a ausência de representação do negro pode gerar a negação da identidade negra e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta. A ideologia veiculada

na escola estabelece o branco como norma, já que muitos livros didáticos são um exemplo da divisão racial e do racismo velado na escola (CAMARGO, FERREIRA, 2014, p. 165). As imagens estereotipadas dos negros nos livros didáticos, à medida que ferem a sua autoestima, podem marcar irreparavelmente a sua formação identitária (OLIVEIRA, 2004).

A falta de representação dos alunos negros, tanto na constituição imagética do prédio escolar, quanto no material pedagógico denota a ideologia dominante desse cenário (TRINDADE, 1994). Levando-se em consideração que os negros representam 53% da população, conforme dados atualizados do PNAD-2014 (FERREIRA, 2016, p. 144-145), a representação veiculada pelo livro didático está muito longe da realidade brasileira. Esse índice configura um cenário de racismo silenciado legitimado pelo livro didático (CAMARGO, FERREIRA, 2014, p. 169).

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover exclusão, autorrejeição e baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2005, p. 24). Dentro dessa perspectiva, o livro didático se impõe porque sua atribuição como disseminador de uma idealização social branca, e de discursos estereotipados diante da identidade racial negra (SILVA, 2005) se construiu historicamente e criou raízes profundas. O papel da educação é desenvolver a consciência crítica dos/as alunos/as sobre o seu ambiente, e despertar sua capacidade de contribuição para a formação e reformulação de seu mundo social (FAIRCLOUGH, 1989, p. 239).

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no campo da Linguística Aplicada (LA). A LA dialoga com teorias que têm reconfigurado a produção do conhecimento em ciências sociais na tentativa de entender os novos tempos e abrir espaço para visões alternativas, e ouvir vozes que possam fortalecer nossa vida social ou vê-la compreendida por outros olhares (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Este estudo dialoga com a Análise Crítica do Discurso (ACD), que fornece o devido suporte para a averiguação das estruturas específicas dos discursos e análise crítica da sua influência na construção das identidades sociais dos/as alunos/as.

A Metodologia utilizada para fundamentar este estudo foi a pesquisa qualitativa interpretativista e documental. A análise documental se justifica porque o objeto de estudo é o livro didático de história do 8º ano, integrante da coleção “História.doc”, de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Bueno Calainho.

Foi utilizada também a pesquisa quantitativa, devido à necessidade de quantificação da composição imagética vinculada à representação negra no livro

didático de história, de maneira que esse tipo de investigação complementou a análise qualitativa. Para o estabelecimento de uma análise sobre a questão identitária, a contagem dos personagens negros em comparação aos brancos pode explicitar, de maneira empírica, a desvantagem de representação.

A análise de imagens foi utilizada para nortear o estudo da composição imagética do LD de história. Para Manguel (2001, p. 20), “a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras – ambas são matérias de que somos formados”.

As entrevistas de grupo focal foram realizadas entre maio e junho de 2017, em três etapas: antes da análise do livro didático; a análise do livro didático, e após a análise do livro didático.

A IDENTIDADE RACIAL NEGRA ATRAVÉS DAS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

As seções foram divididas por temas, selecionados a partir da coleta de dados em entrevistas de grupo focal realizadas de maio a junho de 2017. A importância desta análise se embasa na necessidade de se entender a composição imagética como parte importante na constituição discursiva do livro didático, e as influências ideológicas desse processo na construção das identidades sociais de raça dos/as alunos/as.

“DE CARA A GENTE JÁ VÊ QUE TEM MAIS BRANCO DO QUE NEGRO”: DIFERENÇAS ENTRE BRANCOS/AS E NEGROS/AS NO LD

As imagens são produzidas dentro de um contexto sócio histórico e cultural, e este estudo almeja entender como essas construções discursivas são recebidas pelos/as alunos/as. Esta análise se pauta nas considerações da pesquisadora e estudantes integrantes da pesquisa. Para tanto, foi realizada uma contagem geral das pessoas representadas no livro³.

O quadro abaixo mostra a contagem dos/as personagens negros/as e brancos/as e suas respectivas diferenças de representação na composição de imagens:

Quadro 1 - Contagem dos/as personagens brancos/as e negros/as nas imagens do LD

Profissões	Pessoas representadas: negras/os	Pessoas representadas: brancas/os	Quantidade de imagens	Total % Pessoas negras	Total % Pessoas brancas

3. Tal contagem foi realizada em entrevista de grupo focal, com todos/as os alunos/as juntos, no dia 05 de junho de 2017, mediados pela pesquisadora. Trago o total de imagens pessoas negras e brancas desempenhando atividades.

	223	931		19,3%	80,6%
Escravidados/as	185	0	20	100%	0%
Nobres	4	147	82	2,6%	97,3%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Com base nestas informações, pode-se observar que a maioria das imagens de pessoas negras está associada à escravidão, especificamente 20 imagens, com total de 185 pessoas negras escravizadas. Já entre as pessoas brancas, a maioria está associada à nobreza, sendo contabilizadas 82 imagens em que os/as brancos aparecem como nobres. De acordo com esses dados, pode-se afirmar que os/as brancos/as correspondem à identidade racial prestigiada no LD do 8º ano da coleção “História.doc”, pois o número de pessoas brancas representadas (80,6%) é muito superior ao de pessoas negras (19,3%). Sendo assim, essa composição imagética reflete uma visão preconceituosa, marcada pela ideologia do branqueamento. Dessa forma, “através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido” (MOREIRA, 2014, p. 78).

Portanto, o desenvolvimento do olhar crítico diante dessas construções discursivas que estabelecem o branco como norma se faz necessário para que esse cenário mude, tanto na perspectiva de chamar a atenção das editoras para a necessidade de reformulação dos livros didáticos, quanto para positivar a identidade racial negra, e assim possibilitar uma maior identificação com os/as alunos/as negros/as.

Uma vez que o destinatário tenha o olhar treinado para decifrar a linguagem simbólica constituinte das imagens, ele sai da esfera passiva da recepção, passando a questionar essas construções discursivas. Se o/a aluno/a for capaz de ler os códigos que dão sentido aos discursos e conseguir perceber os elementos simbólicos que estigmatizam a identidade negra, o processo de perpetuação da imagem negativa associada ao negro pode ser interrompido.

Extrato 1	<i>tudo que tem de riqueza no livro remete ao branco, nunca ao negro. Quando aparece os negros, eles tão descalços, trabalhando. Isso quando aparece. (E/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 2	<i>e os negros, sempre escravizados. O branco aparece se divertindo na praia...na nossa contagem foi bem mais brancos, porque negros só aparece eles trabalhando. (M/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>

A ideologia representada nos extratos 1 e 2 manifesta expressões de racismo, discriminações, preconceitos e estereótipos que atingem de forma direta os grupos negros e promovem a exclusão. De acordo com Silva (2003, p. 17), os estereótipos “rotulam negativamente o sujeito, ou o grupo, produzindo o

preconceito: a intolerância ao diferente”. Os estereótipos generalizam todas as pessoas pertencentes ao mesmo grupo, e no caso da identidade racial negra, podem ocasionar a sua negação. Os extratos 1 e 2 parecem demonstrar que os/as estudantes percebem e se incomodam com a maneira como a identidade negra é representada no livro didático. Através da dinâmica com que o conteúdo imagético alcança os olhos e as consciências dos/as alunos/as, ainda não atentos/as à análise crítica, esses conceitos podem ser apreendidos e reproduzidos. No material escolar, a ausência de representação da identidade negra de maneira positiva pode gerar a negação dessa identidade e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta. Vejamos, a partir de algumas imagens, a situação do/a negro/a:

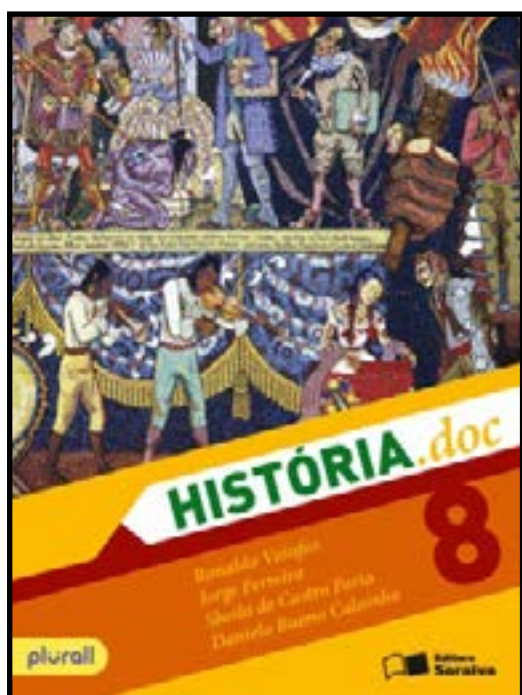


Figura 1: capa



Figura 1.1: capa

Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA, CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva,2015, capa.

No tocante à representação negra, a figura 1 mostra duas pessoas negras, descalças, tocando instrumentos musicais para um casal, de maneira a associar diretamente o negro à situação de subserviência ao branco. Aqui a vestimenta também se caracteriza em elemento de diferenciação. Os negros estão descalços, e com roupa muito mais simples se comparada às dos brancos/as da mesma imagem. Pesquisas com Machado; Reis; Lopes (2004), Silva (2002) já denunciavam o livro didático como veiculador de imagens hegemônicas. A distorção, folclorização e a estigmatização em torno da identidade negra, veiculados pelo discurso dos livros didáticos, “além de criar nos alunos negros situações de constrangimento, colabora também para criar-lhes sentimentos de não pertencimento à sociedade brasileira”. Portanto, a capa do livro analisado nesta pesquisa já carrega um discurso que reproduz o estereótipo do negro-escravizado, submisso ao branco:

Extrato 3	<i>tem um negro na capa do livro, que aparece ele tocando violino. Tocando para as outras pessoas. Ele fala: não tô bem vestido que nem os outros. Escravos, sempre serviam (Y/negra/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 4	<i>ele ainda tá descalço (M/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 5	<i>de cara a gente já vê que tem mais branco do que negro. Eles se divertindo, e os negros lá trabalhando (E/negro/ análise do LD/05-06-2017).</i>

A situação de depreciação em relação ao branco foi denunciada pelos/as alunos/as, conforme mostram os extratos 3, 4 e 5. A fala dos/as estudantes demonstra o quanto o desprestígio associado à identidade dos negros da imagem é percebido por eles. Argumentos apresentados por outros trabalhos também denunciam a reprodução do racismo, discriminação e estereotipia veiculada pelos livros didáticos:

Há uma insistência em reproduzir nos livros didáticos de História velhos estereótipos em torno da população negra e isso só contribui para a baixa auto-estima dos alunos negros, uma vez que as referências em relação aos seus iguais são carregadas de imagens negativas, depreciativas, permeadas de situações humilhantes. Além disso, essas questões se distanciam das finalidades do ensino de História no que diz respeito à formação de cidadãos partícipes, ao respeito às diferenças e à motivação para uma cultura de paz. (CARVALHO, 2006, p. 128).

De acordo com Hall (1997, p. 258), os estereótipos reduzem uma pessoa a algumas características, as exageram, simplificam e as fixam. A sub-representação, estigmatização e estereotipia ainda prevalecem nos discursos imagéticos, e, conforme os extratos acima reportados, são sentidos pelos/as alunos/as. Os estereótipos negativos associados à identidade negra causam diretamente sensação de mal-estar nesses alunos, que se veem em constante luta contra as piadas e associações a elementos negativos atrelados ao seu pertencimento racial. A consequência disso é a negação dessa identidade, ou amenização dos termos que a denominam, como “moreno, pardo”:

ser reconhecido ou reconhecer alguém como negro soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior. Ao passo que terminologias consideradas mais amenas, como moreno, pardo, bronzeado ou algo semelhante conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito (SOUZA, 2005, p. 109).

Assumir a identidade racial negra é lutar contra a sua estigmatização já consolidada na maioria dos materiais didáticos. A ausência de referenciais positivos associados à identidade negra nos livros didáticos pode causar consequências bastante negativas aos estudantes em geral. Carvalho (2006, p. 82) afirma que

danos que abalam a autoestima desses alunos podem construir sentimento de inferioridade, e levá-los ao fracasso escolar e abandono

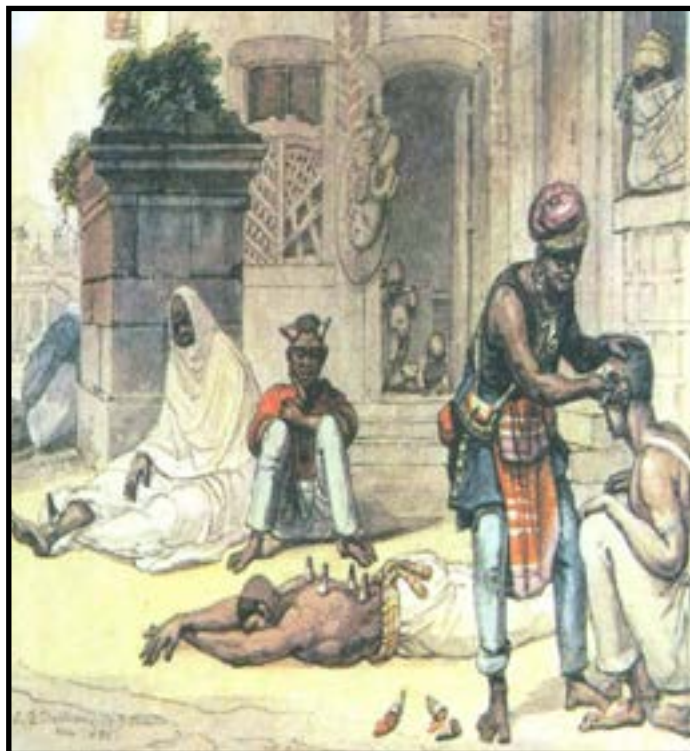


Figura 2:
Cirurgião negro colocando ventosas
Jean Baptista Debret, 1826



Figura 3:
Gravura do séc. XIX
representando um aquarela sangria.
Gravura James Gilray, 1804

As figuras 2 e 3 estão na mesma página, posicionadas uma ao lado da outra, e ilustram o subtema: “sangria, técnica milenar de cura”, integrante do capítulo: 18: “Ciências e costumes na sociedade burguesa”. Embora a legenda da figura 2 traga a questão dos cirurgiões negros, o texto do capítulo nem menciona essa prática realizada nas ruas do Rio de Janeiro no séc. XIX.

A prática das sangrias era tão popular que havia uma denominação específica de “sangrador” para o cirurgião que se prestasse a aplicá-las. Os cirurgiões negros eram encontrados nas cidades, e as incisões poderiam ser realizadas nas ruas, às vistas dos responsáveis pela fiscalização das artes médicas (VIOTTI, 2012, p. 99).

Dessa prática corriqueira resulta a famosa aquarela de Jean Baptiste Debret (figura 2).

Um dos grandes problemas da composição imagética dos livros didáticos é que muitas vezes as imagens são escolhidas apenas para ilustrar as narrativas verbais. Apesar de haver uma legenda explicando sua origem, não há uma contextualização histórica a respeito da sua elaboração. A figura 2 é de autoria de Jean-Baptiste Debret, que foi pintor oficial do Império, e suas obras no Brasil tinham por intenção retratar o cotidiano. O problema é que os livros didáticos não trazem esse resgate histórico da obra. Os estudantes apenas observam as composições e tiram suas próprias conclusões. Sendo assim, o sentimento

manifestado pelo aluno é favorável a repulsa, vergonha, caracterizando a não identificação com essa identidade.

“OS NEGROS SEMPRE ESCRAVIZADOS”: A ASSOCIAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NEGRA À ESCRAVIZAÇÃO

Aspecto reiterado pelos pesquisadores que estudam o livro didático diz respeito ao enfoque dado para a perspectiva do trabalho como narrativa predominante das imagens, reduzindo a importância histórica dos africanos, à medida que os exclui do contexto social e cultural: “o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão” (FILHO, 2005, p. 127). Souza compartilha do mesmo entendimento: “parece não haver nas obras analisadas uma preocupação (direta) em apresentar outra história desses indivíduos, a não ser aquela atrelada à escravidão” (CARVALHO, 2006, p. 127). A construção do estereótipo do/a negro/a vinculado/a à escravidão atribui o sentido de não identificação com essa identidade pelos/as alunos/as negros/as.

Extrato 6	<i>sempre os brancos saem da nobreza para pisar nos negros. Parece que no livro didático... parece que a maior função do branco é pisar nos negros. (E/branca/ entrevista com alunos negros e brancos antes da análise do LD/29-05-2017).</i>
Extrato 7	<i>tudo que tem de riqueza no livro remete ao branco, nunca ao negro. Quando aparece os negros, eles tão descalços, trabalhando. (E/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 8	<i>e os negros sempre escravizados. (M/branca/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 9	<i>por causa que negros sendo escravizados e brancos se divertindo e sempre com roupas bonitas, todas aquelas “luxurias”. É... com calção, sem camiseta. Descalço. Aparece muito pouco naquele livro, mas o que aparece é de calção, descalço, no barro. (E/negro/ entrevista com alunos negros depois da análise do LD/19-06-2017).</i>

Percebe-se, pelos extratos 6, 7, 8 e 9, que os/as alunos/as percebem e se incomodam com a recorrência com que a associação do branco a nobreza versus negro à escravidão é apresentada pelo LD. O uso da palavra “sempre” no extrato 8 denota o incômodo causado pela repetição dessa associação. Rosenberg (2003, p. 136), afirma que ainda são muitas as ilustrações que apresentam “[...] o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”. A imagem do negro escravizado transformou-se, ao longo dos anos, em signo da identidade negra, e de acordo com as falas dos integrantes desta pesquisa, é uma associação negativa. No contexto da recepção dos discursos, existe uma associação à condição de escravizado (como mencionado no extrato 8) que precisa e deve ser superada. Sobre essa perspectiva, Branco (2005) afirma que a menção ao negro remete,

quase automaticamente, à imagem de escravo, de maneira que os vocábulos negro e escravizado assumiram funções sinônimas.



Figura 4: Ilustração presente no livro dos irmãos escoceses David e Charles Livingstone. Narrativa de uma expedição ao Zâmbese e seus afluentes e do descobrimento dos lagos Shirwa e Nyassa. 1858-1864. Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA, CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 35.

O LD analisado apresenta muitas imagens de pessoas negras escravizadas. A minha escolha preconizou algumas das imagens especificamente citadas pelos alunos/as durante a entrevista. A invisibilidade dos valores históricos e culturais de um povo, e a sua inferiorização através de estereótipos, conduz, na maioria das vezes, a comportamentos de negação dos seus valores culturais (SILVA, 2005, p. 22). A figura 04 apresenta negros/as adultos/as e crianças em situações de castigo e humilhação. Essa figura integra o subtema: “O Congo e o comércio de escravos”.

Extrato 10	<i>tem uma foto que eles são cheios de cordas, as crianças tudo cheias de corda, tudo amarrados, sendo escravizados. Branco eu não achei escravizado (E/negro/ análise do LD/05-06-2017).</i>
Extrato 11	<i>por que tem bastante pessoa negra sozinha, ou se eles são em grupo, são sempre escravizados (Y/negra/ análise do LD/05-06-2017).</i>

O extrato 10 trata da figura 04. Importante salientar que o aluno E descreve as situações de castigos e humilhações que observa atreladas às imagens dos/as negros/as e questiona o fato de não haver brancos escravizados. O extrato 11 também indaga sobre a situação de as imagens de pessoas negras sempre estarem atreladas à escravização. Sobre o estereótipo do negro-escravizado:

não é o sangue, não é o banzo, muito menos a dor que encobre o sorriso, o canto, a dança, a fé, a crença, a solidariedade e a esperança dos escravos

negros e seus descendentes. A sombra que persiste está nos estereótipos criados em torno do negro, através do chicote, do tronco, da gargalheira, do castigo, da cachaça, da preguiça, da lacividade, da humilhação! (CARVALHO, 2006, p. 99).

Por tais razões é que existe a necessidade de um olhar crítico para a composição desses discursos, tendo em vista que os estereótipos “são pontes para o preconceito e discriminação” e são também a baixa estima e evasão escolar das crianças negras, que sentem a dor da ausência de uma referência positiva de seus antepassados (CARVALHO, 2006, p. 99).

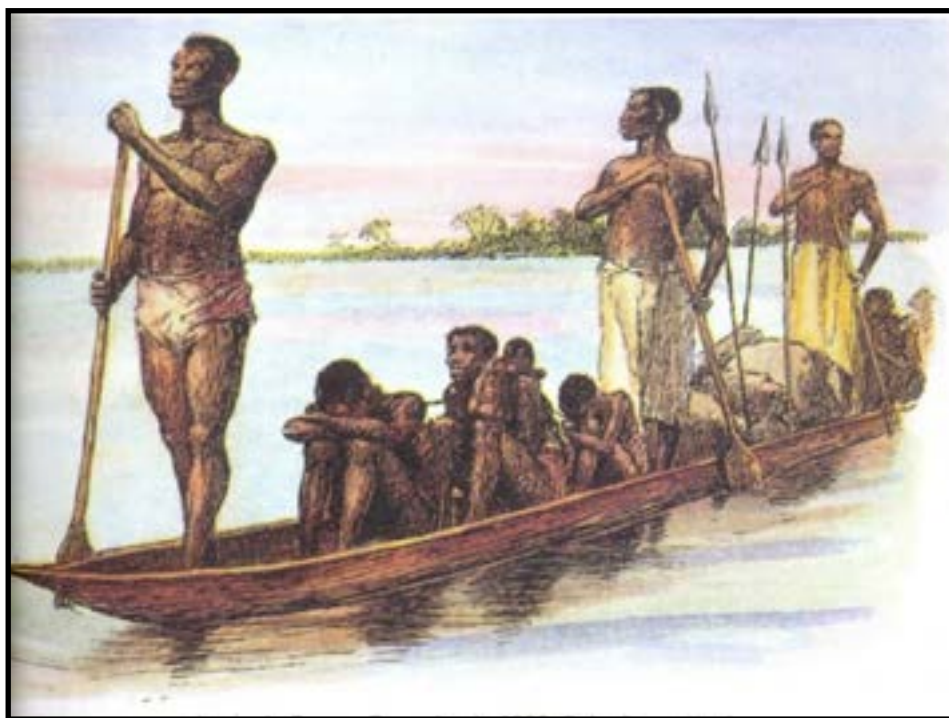


Figura 05: Canoa com escravos na bacia do Congo. Desenho de 1890.

Fonte: VAINFAS; FERREIRA; FARIA, CALAINHO. História.doc. 1ªed. São Paulo: Saraiva, 2015, p. 43.

A tristeza e medo manifestados pelos personagens escravizados (figura 05) podem associar a identidade negra apenas a aspectos negativos, que não causam identificação positiva com os/as alunos/as negros/as. A falta de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos pode causar consequências bastante negativas aos estudantes em geral:

aos alunos negros, danos que abalam sua auto-estima, a exemplo da inculcação do sentimento de inferioridade, o que pode levá-los ao insucesso escolar ao ponto de abandonar a escola; aos alunos brancos, a não possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propicie o devido re(conhecimento) e respeito aos negros. O resultado disso é o dano da reprodução e perpetuação das desigualdades sociais entre os diferentes grupos populacionais. Numa reflexão mais abrangente, todos nós corremos os riscos de sermos prejudicados, uma vez que estaremos fadados a viver numa sociedade desigual, injusta e violenta, onde seremos incapazes de (re)conhecer e respeitar a nós mesmos e aos outros. (CARVALHO, 2006, p. 82).

Os estereótipos podem “influenciar negativamente a autopercepção das pessoas” (SILVA, 1995, p. 43). A autora apresenta os estereótipos como responsáveis pelo fracasso escolar dos/as estudantes negros/as: “A presença dos estereótipos no livro didático pode ocasionar a rejeição inconsciente a um saber que humilha” (SILVA, 2003, p. 17). As características fenotípicas demarcam as fronteiras da circulação e os posicionamentos sociais, tornando os materiais didáticos um espelho para os/as alunos/as, possibilitando que eles se reconheçam nos materiais. Sendo assim, o LD pode contribuir, tanto para a afirmação da sua identidade, quanto para a “fragilização” e o seu “esfacelamento identitário” (CAMARGO, 2012, p. 131). Portanto, na medida em que os/as estudantes negros/as internalizem essa representação estereotipada que subalterniza a identidade negra, pode haver a construção da negação do seu pertencimento racial.

Artigo publicado por Silva, Teixeira e Pacífico (2013), que listou uma série de trabalhos já desenvolvidos e suas principais constatações, analisou uma coleta de dados feita com estudantes de 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual localizada no município de Pontal do Paraná. Solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à pergunta: “Qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória?” Dos quinze desenhos, doze apresentaram imagens que aludiam à escravização. Onze dessas imagens retratavam um personagem negro castigado em um tronco, e uma delas ilustrava um negro preso em correntes. Em nenhum momento as imagens dos alunos apresentaram o negro como componente da atual sociedade brasileira. Essa pesquisa corrobora com o entendimento de que os discursos racistas enraizados nos livros didáticos são percebidos pelos estudantes, e assinalam uma das formas de racismo institucional presentes nas escolas (SILVA, TEIXEIRA, PACÍFICO, 2013, p. 140).

A ausência de interseção entre texto e imagem foi uma das características reiteradas pelos pesquisadores dos trabalhos utilizados para fundamentar esta análise. Esse aspecto denuncia grande descaso com o trato das questões raciais nos discursos, tendo em vista que parece não haver uma real preocupação com a qualidade e responsabilidade do conteúdo. O que se percebe é muito mais uma questão mercadológica, que apela para o visual, sem a devida contextualização. E essa estratégia tem dado certo, já que no momento da seleção dos livros pelos professores, a apresentação visual é que muitas vezes define a escolha, que na maioria das vezes não é atenta às questões de estereotipia e inferiorização, não apenas na questão da identidade negra, mas presente também na representação das mulheres e minorias. Daí a necessidade de uma análise crítica da composição imagética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resposta à pergunta que norteou este trabalho: Como são construídas as identidades raciais através das imagens do livro didático de história de uma escola estadual da cidade de Ponta Grossa-Paraná, os dados apontam para uma construção identitária que apresenta a identidade racial branca como majoritária numericamente no LD, apresentando as pessoas brancas como a identidade padrão da sociedade brasileira, quando os dados oficiais apontam maioria de pessoas negras integrantes do conjunto social do Brasil. Outra característica é associação da identidade racial negra a aspectos negativos, ao estereótipo da escravização e pobreza. A identidade racial branca é apresentada de maneira positiva, associada à nobreza, posições sociais de prestígio e riqueza, e na condição de liderança sobre as pessoas negras. As imagens do LD mostram as pessoas brancas mais felizes, com roupas melhores, e em posições de líderes dos/as brancos. Nas figuras que remetem à escravização, é comum os brancos estarem com um chicote na mão, ou submetendo os brancos de alguma maneira. Essas questões são levantadas pelos/as alunos/as como percebidas de maneira violenta, na medida em que muitas vezes há a comparação por parte dos/as colegas dos/as alunos/as negros/as com as imagens do LD.

A percepção dos/as estudantes diante dos discursos que subalternizam a identidade racial negra é de incômodo e vergonha, sentimentos estes silenciados pela ausência de um debate crítico a respeito dessas construções e das consequências que elas podem trazer para a perpetuação do racismo. As construções imagéticas que constituem o LD de história analisado denunciam a necessidade de adequação desse material escolar.

A importância deste estudo reside em mostrar para professores e editoras que é real a necessidade de adequação do LD. Os dados expressam problemas reais, que interferem diretamente nas taxas de evasão e abandono escolar, além de muitos outros problemas de cunho psicológico referentes à construção identitária e perpetuação do racismo em que a escola pode ter influência direta. Não ser visível nas ilustrações do LD, e aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo racial invisibilizado e estigmatizado “desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico\racial”. (SILVA, 2005, p. 25). De acordo com Gillborn (2002, p. 1), a educação pode ser uma força no antirracismo, mas é muito frequente o próprio sistema de ensino contribuir para os problemas já existentes. No caso do livro didático, a sua capacidade permitir a legitimação de estereótipos associados à população negra pode corroborar para a perpetuação de atitudes racistas na escola.

A associação da identidade negra à escravização e pobreza é comprovada pela quantidade de imagens que estabelecem essa construção. Para os/as estudantes, ver imagens de pessoas negras majoritariamente associadas à escravização, sendo

castigadas e humilhadas, impossibilita orgulho e sentimento de pertencimento a essa identidade racial. As formas de insulto usadas por alunos/as que cometem racismo são, muitas vezes, legitimadas pelas imagens do LD.

A responsabilidade pelas ideologias transmitidas pelo professor tem um papel muito importante na constituição das identidades sociais dos educandos, por isso se faz necessária uma formação continuada que dê acesso esse conhecimento aos docentes, de forma que estes possam construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Etnografia de prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.
- CARVALHO, Andréa. As imagens dos negros em livros didáticos de história. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DE GRANDE, Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, v.2, p. 101-109, maio 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. “Discurso, mudança e hegemonia” In: PEDRO, E. R. **Análise Crítica do Discurso**. Uma perspectiva funcional e analítica. Lisboa: Caminho, 1998
- FERREIRA, Susana Aparecida. **Identidades sociais de raça, multiletramentos e a prática pedagógica do professor de língua inglesa**. 319f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2016.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Puc Rio: Apicuri, 1997.
- JESUS, Camila Moreira de. O privilégio da branquitude na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira-BA. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Recôncavo Baiano, UFRB: Cachoeira, BA, 2014. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/pgcienciassociais/dissertacoes-de-mestrado/category/18-2014?download=64:camila-moreira-de-jesus>>. Acesso em: 31 dez. 2016.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
- JOVINO, Ione da Silva. A representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015. P. 25-44.
- MACHADO, Maurimar Melo Santos Costa; REIS, Maria das Dores; LOPES, José de Souza Miguel. O preconceito no contexto Educacional. In: **Revista online**, vol. 02. UNILESTEMG, Jul. Dez/2004.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.
- OLIVEIRA, Alaor Gregório de. O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-racial na primeira etapa do Ensino Fundamental. **Revista Espaço acadêmico**, n. 40, set. 2004.
- PINTO, R. P. **O livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.
- PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 1, 2005, São Paulo, SP. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005. Disponível em: Acesso em: 07 jun. 2017.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- SÁ, Léa Sílvia Braga de Castro; REMAEH, Cinthia Maria Ramazzini. A leitura e o leitor. **Mimesis**, Bauru, v. 31, n. 1, p. 7-16, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100009>. Acesso em: 01 mai. 2016.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Sociedade e Culturas., Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-souza-2014.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História. Doc** – 8º ano, 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**, defendida em 22 de março de 2018 no Programa de Mestrado em Linguagem,

Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutora em Educação de Professores
University of London Institute of Education, IOE, Grã-Bretanha

Prof.^a Dr.^a Ione Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Vanda Praxedes
Doutorado em História
Universidade do Estado de Minas Gerais

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as**. Ponta Grossa, 2018, 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2522>

Referência deste artigo:

ONIESKO, P. C. F.; FERREIRA, A. J. A identidade negra nas imagens do livro didático de história através do olhar dos/as alunos/as. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 494-509.



O SER E A MORTE EM *DAYTRIPPER*

Phellip William de Paula Gruber¹
Evanir Pavloski²

Resumo: O artigo aqui apresentado visa analisar a obra *Daytripper* (2011), de Fábio Moon e Gabriel Bá, com as cores de Dave Stewart, atendo-se aos elementos que fazem parte da temática do ser e sua relação direta com a morte. Para isto, empreendeu-se uma investigação sobre a configuração da linguagem da arte sequencial, possibilitando diálogos que vão desde a sua macroestrutura, com a teoria de Thierry Groensteen (2015), até aspectos mais pontuais dos elementos internos ao quadro, lançando mão de conceitos da semiótica e outras linguagens iconoverbais. Na investigação dos aspectos temáticos sobre o ser e a morte, concentramo-nos principalmente nos conceitos apresentados em *Ser e Tempo* (2012), do filósofo alemão Martin Heidegger. Reunimos, neste trabalho, os aspectos da linguagem das histórias em quadrinhos que dialogam diretamente com a argumentação proporcionada por ela, unindo, na análise, forma e conteúdo.

Palavras-chave: *Daytripper*; Histórias em quadrinhos; Graphic novel; filosofia e literatura.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

GRUBER, Phellip. W.P. “**Você não precisa mais de mim**”: O ser, o pai e a morte em *Daytripper*. Ponta Grossa, 2017, 148 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2412>>.

INTRODUÇÃO

Daytripper (2011) é uma *graphic novel* que marcou, significativamente, o mercado americano e brasileiro de histórias em quadrinhos. Escrita e desenhada pelos irmãos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá, a obra contou com a colaboração do colorista Dave Stewart, famoso pelo seu trabalho em *Hellboy* (Dark Horse).

A pesquisa aqui proposta teve como núcleo a investigação da linguagem da *graphic novel* e a sua intrínseca relação com o conteúdo do discurso presente na obra. Para isto, lançou-se mão de uma série de teorias comunicativas e de um viés filosófico, intercalando os métodos para compreender os entrecruzamentos

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: phellip.willian@gmail.com

2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: evanir.pv@gmail.com

dos códigos utilizados e dos argumentos sobre a personagem principal e sua visão de si mesma.

No primeiro momento, tratou-se de perceber o funcionamento integral da linguagem, atendo-se, com a teoria de Thierry Groensteen sobre o sistema dos quadrinhos de maneira geral. Além da vertente macrosemiótica de Groensteen, buscou-se discorrer sobre teorias de análise de outros tipos de textos híbridos a fim de analisar aspectos mais detalhados da relação entre palavra e imagem.

No segundo momento investiu-se em compreender quais elementos fazem parte da analítica do filósofo alemão Martin Heidegger sobre o ser e o modo do ser de se relacionar com as coisas e com as pessoas e com a própria finitude.

A terceira parte tratou de investigar o modo como o protagonista se relaciona com o ser e com a efemeridade da sua condição.

A FORMA DOS QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos trazem discussões que constantemente são retomadas e problematizadas em diversas pesquisas. Sua origem ainda é um tema difuso, mas sua linguagem e seus instrumentos de análise caminham para um desenvolvimento mais profícuo. Há, portanto, uma série de estudos a respeito da arte sequencial que pode nos servir de base para uma reflexão mais aprofundada.

A configuração das histórias em quadrinhos é baseada na interação de signos verbais e visuais, sendo geralmente tratada como uma forma narrativa iconoverbal. Uma definição trazida por Eisner e bastante difundida é a de que

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. (EISNER, 1999, p. 8).

Partindo de uma proposta comunicativa, a definição de Eisner sugere uma relevância equivalente para as duas formas de linguagem (icônica e verbal). Assim, numa compreensão conceitual do gênero, seria necessário que toda forma de composição da arte sequencial seguisse tais parâmetros.

Contudo, contrariando o conceito de Eisner, Thierry Groensteen introduz em seu livro *O Sistema dos quadrinhos* (2015) uma forma de teorizar os quadrinhos que tem como princípio a primazia da imagem desenhada. Para o autor, os quadrinhos são um gênero que articula duas formas sógnicas, nominadas por ele como visual e discursiva, mas que possui uma principal diferença das fotonovelas: “o uso do desenho como matéria de expressão específica” (2015, p. 14). Esta complexidade de código, segundo o autor, faz com que os quadrinhos

sejam um sistema que, de acordo com a sua teoria, a princípio, é desenvolvida no conjunto de vários códigos.

Os quadrinhos, portanto, são uma combinação original de uma (ou duas, junto com a escrita) matéria(s) da expressão e de um conjunto de códigos. [...] O problema que se põe em análise, portanto, não é favorecer um código; é encontrar uma via de acesso ao interior do sistema que permita explorá-lo na sua totalidade e mostrar sua coerência. (GROENSTEEN, 2015, p. 14-15).

O que amplia sua discussão a respeito da linguagem da arte sequencial não se limita às matérias já exploradas como elemento de conceituação do gênero. A contribuição do estudo de Groensteen dá-se, sobretudo, na tentativa de mapear o sistema narrativo dos quadrinhos através do seu modelo macrossemiótico, o estudo para os espaços do layout e de articulação entre quadros.

Caracterizar os quadros (com a presença do requadro ou não) como fenômeno da estrutura genérica da arte sequencial enriquece a reflexão sobre a interação dos códigos dentro do seu uso comum: “os códigos são construídos no interior de uma imagem de forma específica, que mantém a associação da imagem a uma cadeia narrativa onde as ligações se espalham pelo espaço, em co-presença” (GROENSTEEN, 2015, p. 15).

A composição da página e a sua correlação com o conteúdo interno ao quadro se ligam narrativamente, criando uma colaboração interlinguagens, em que, para Groensteen, o visual tem predominância.

A elaboração conjunta dos códigos utilizados na arte sequencial orbita semanticamente em uma rede colaborativa de sentido. A solidariedade icônica, descrita pelo autor, sugere um favorecimento mútuo de ligação, que é independente da complexidade da sua associação e que pode acontecer através de imagens diversas.

Umberto Eco, ao descrever o funcionamento semiótico dos textos estéticos, afirma que na manipulação do *continuum* expressivo ocorre a pertinentização de assertos semióticos que até então funcionavam de forma singular, mas que alcançam um nível de generalização e segmentação sucessiva: a hipercodificação.

A hipercodificação, desta forma, conduz-se no uso de “uma regra aditiva para uma aplicação extremamente particular da regra geral” (ECO, 2009, p. 121). Nos textos estéticos, a hipercodificação utiliza da matéria de ocorrência de significantes na repetição dos termos num *continuum* segregado:

Em outras palavras, a experiência, estética, revelando que na matéria que põe em jogo existe um espaço em que individuar subformas e subsistemas, sugere que os códigos de que parte poderiam ser submetidos a segmentação sucessiva. (ECO, 2009, p. 227).

Groensteen esclarece que a preeminência da imagem no sistema dos quadrinhos se dá justamente pela seleção narrativa do espaço em que a história será narrada, isto é, na hipercodificação estabelecida na espaçotopia. Para o autor, não se trata da condição espaçotópica se adequar à narrativa, mas sim da história se adaptar para o gênero escolhido como suporte:

[...] acredito que assim que um autor confia aos quadrinhos a história que ele pretende contar, ele pensa essa história e sua obra em formação dentro de uma determinada forma mental com a qual ele terá de negociar. O dispositivo espaçotópico é exatamente esta forma e uma das chaves do sistema dos quadrinhos, um complexo de unidades, de parâmetros e de funções que cabe a nós descrever. (GROENSTEEN, 2015, p. 32).

A defesa do dispositivo espaçotópico leva o autor a teorizar sobre uma unidade mínima do sistema da arte sequencial, isto é, o quadro. Para o autor, o quadro se configura como o átomo primário da linguagem dos quadrinhos, o que o possibilita elaborar um modelo teórico abrangente.

Nesta concepção, o quadro, além de elemento mínimo da narrativa, é cambiável e mutável, funcionando como “uma entidade aberta à manipulação geral. Podemos extraí-lo, por exemplo, para ampliar e fazer uma camiseta [...]” (GROENSTEEN, 2015, p. 36).

É com base nesta partícula singular que a página constrói a cena e, conseqüentemente, a narrativa. No entanto, ela não seria suficiente, uma vez que por si só não corresponde a uma narrativa. O autor reconhece a relevância do requadro para o quadro e propõe o conceito de multirequadro, ou seja, a conjunção dos elementos mínimos, “aglomerado de quadros justapostos” (p. 39), que se adequam à espaçotopia: “Desenhar um multirequadro qualquer não é remeter a uma página de HQ em particular, mas às histórias em quadrinhos em si, ao dispositivo sobre o qual se baseia sua linguagem” (GROENSTEEN, 2015, p. 39).

A intenção de Groensteen com seu mapeamento do sistema dos quadrinhos é abandonar o método de olhar do microssemiótico para o macrossemiótico, de forma a encontrar uma teoria que compreenda, no seu modelo teórico, o nível de articulação entre quadros.

Esta teoria das histórias em quadrinhos parece elucidativa para um alargamento maior dos limites da linguagem. Embora o autor considere o quadro (limitado pelo requadro) como unidade mínima e transferível, sua independência, no entanto, não se manifesta narrativamente, e ele depende do multirequadro, isto é, da sua disposição espaçotópica para sua eficácia comunicativa dentro do *continuum* sequencial.

A relação intrínseca criada pelo multirequadro é que possibilita a articulação entre os quadros. Groensteen desenvolve o conceito da artrologia, para discutir

a variedade de relações estabelecidas entre os quadros, em que a descreve como um esquema maior de reconhecimento do sistema em todos os níveis do plano de expressão.

A artrologia (articulação), de acordo com Groensteen se dá de duas maneiras; por intermédio da artrologia restrita e da artrologia geral da obra. A artrologia restrita se refere à conexão estabelecida entre dois quadros em uma única página,

[...] apesar de a enunciação ser descontínua e a demonstração intermitente, a narrativa ainda produz forma, ou seja, uma totalidade ininterrupta e inteligível. O 'vazio' entre dois quadros não é o lugar de uma imagem virtual, ele é lugar de uma articulação ideal, de uma conversão lógica, a de um segmento de enunciáveis (os quadros) em um enunciado singular e coerente (a narrativa). (GROENSTEEN, 2015, p. 121).

As operações realizadas entre as imagens e as palavras, entre espaçamentos e seleção de cenas, assim como entre enquadramento e escolhas apresentadas internamente ao quadro são nomeadas por Groensteen de decupagem. Para ele, o termo decupagem deve ser entendido literalmente e em duas dimensões:

o que é decupado não são apenas momentos do tecido narrativo (os momentos chaves da ação), são também vistas parciais, os enquadramentos seletivos, que enfocam zonas pertinentes e deixam diversas informações fora de quadro. (GROENSTEEN, 2015, p. 127).

Restaria à solidariedade icônica, como engrenagem da artrologia restrita, o papel de propiciar fundamentos para desenvolver uma articulação entre os vazios do multirequadro e os elementos decupados no interior de cada quadro. Os vazios entre os quadros estabelecem a narrativa através da amarração necessária para condução dos elementos enunciados, isto é, a concatenação da narrativa é constantemente decretada pelo quadro porvir. A artrologia restrita define-se com a linearidade proporcionada pelas relações elementares entre os quadros através da decupagem.

Para Groensteen, é neste estágio de artrologia que a escrita assume um papel complementar no plano expressivo da narrativa. Agindo como ancoragem, revezamento, sutura, entre outras funções elencadas por Groensteen, o verbal reforça os argumentos proporcionados pela imagem, reagindo sob a condição polissêmica do icônico.

Os espaços criados entre os quadros das páginas dão vestígios dos tipos de decupagem possíveis de artrologia restrita. A espaçotopia desenvolve as formas de articulação entre quadros, além de ser uma ilustração da unidade dos segmentos em um esquema que revela e corrige as expectativas de cada leitor. É sobre essa relação artrológica, e entre quadros, que utilizaremos para analisar *Daytripper*.

HEIDEGGER E A QUESTÃO DO SER

Tendo como professor o filósofo morávio Edmund Husserl, que o influenciou diretamente com a sua teoria fenomenológica, Heidegger foi um leitor ávido dos teólogos da angústia, como Santo Agostinho e Kierkegaard, além de Karl Barth e Pascal (talvez uma de suas maiores influências sobre o tema), que o levaram, de acordo com Steiner, para a individualização da morte. Para isso, o filósofo tratou de investigar a questão ontológica.

O ser, esta palavra abrangente, passível de alteração de sentido em diversas explicações e teorias, passa a representar, segundo Heidegger, o que designa o ente, isto é, aquilo que pode ser passível de qualificações e de experiência. Mas, diferente do ente que é designado, que não questiona a si mesmo e é definido a priori, a designação está no centro do seu próprio ser, expresso na figura que Heidegger denominou como Dasein.

O Dasein é a principal característica do ente do homem, do ente passível de se colocar em evidência para esclarecer o ser. O ente que questiona o próprio ser, este ente que somos todos nós, é chamado por Heidegger de Da-sein, isto é, o Ser-aí, a clareira que revela momentaneamente o todo do ser (que é a floresta):

Ser atingido essencialmente pelo questionado pertence ao sentido mais autêntico da questão do ser. Isso, porém, significa apenas que o ente, dotado do caráter da presença, traz em si mesmo uma remissão talvez até privilegiada à questão do ser. (HEIDEGGER, 1986, p. 34).

O modo de ser do Dasein revela-se como um dos conceitos mais caros para a teoria existencialista do pensador alemão. A estrutura do existente se manifesta, desta forma, como elemento básico para a compreensão do ser e para a questão da essência do mesmo. A essência do ser só se manifesta na sua existência, o que pressupõe que o ser-aí é a única manifestação do ser do ente, i.e., possibilidade concreta da manifestação da essência. Desta forma, não é surpresa dizer que a existência tem primazia sobre a essência.

No entanto, é preciso privar-se do equívoco de valorizar o ente mais do que o ser. Os dois se relacionam numa condição intrínseca e mútua, mesmo sendo distintos, como ôntico e ontológico. Mas entre todas as formas de ente, de vários ônticos, é no homem que se encontra a possibilidade de questionamento sobre o ser. O homem é dotado do privilégio de poder questionar e buscar a ontologia.

Em Heidegger, a possibilidade torna-se radical. A realização da essência, desta forma, se dá no seu autoquestionamento, no desenrolar da sua própria existência. É desta forma que o ente consegue o seu Dasein, o seu ser-aí, isto é, na possibilidade de interpelar o ser, mais precisamente o seu próprio ser.

O Dasein tem, por conseguinte, uma múltipla precedência diante de todo outro ente. A primeira precedência é ôntica: esse ente é determinado em seu ser

pela existência. A segunda é ontológica: sobre o fundamento de sua determinidade-de-existência, o Dasein é em si mesmo “ontológico.” (HEIDEGGER, 2012, p. 63).

A distinção entre estes dois pólos representa um importante passo no método analítico de Heidegger. Esta perspectiva fundamental difere o ôntico e o ontológico no âmago da sua distinção e reciprocidade. O ôntico representa a existência do próprio ente, vinculado diretamente ao universo dos “particulares exteriores” (STEINER, 1990, p. 72), ao passo que o ontológico representa diretamente o universo do próprio ser.

Se é requisito do Dasein a investigação do ser pelo próprio ente, já se mostrou que, além da individualidade do questionamento, o Dasein apenas se dá na relação de existência, ou seja, na conexão do ser com o mundo. Esta, talvez, seja a principal diferença do pensar o ser em Heidegger. Diferentemente das grandes teorias do ser, por parte da filosofia ocidental, que descreviam o ser para longe da vida cotidiana, aqui ela vai apenas se manifestar em relação ao dia a dia.

O mundo é determinante para o próprio Dasein. De que modo ele poderia ser se não no próprio mundo, onde estamos e somos? Neste ponto, para o filósofo alemão, é rasa a filosofia que afasta a existência concreta do cotidiano da investigação sobre o ser. Resulta desta urgência o conceito de ser-no-mundo (in-der-welt-sein):

Apenas orientado-se pela estrutura ontológica assim concebida é que se poderá definir a priori, através de uma privação, a constituição ontológica da “vida”. Tanto do ponto de vista ôntico como ontológico, o ser-no-mundo, enquanto ocupação, tem a primazia. Na analítica da pré-sença, essa estrutura recebe uma interpretação fundamental. (HEIDEGGER, 1986, p. 96).

Esse modo de ser-no-mundo coloca o ser como preocupação-com, uma vez que a busca ontológica para esta resposta o predispõe a procurar respostas na relação com outros entes e com a própria angústia.

É na preocupação (Sorge) que Heidegger vai encontrar o dispositivo de união de todos os itens da fórmula geral do ser. O homem é um ser completamente atarefado nas suas práticas diárias. Sua relação com o mundo o desvia da contemplação e deságua diretamente na preocupação e o condiciona a estar num estado de constante porvir, a saber, a temporalidade na sua incompletude.

O ente do homem não pode se encontrar completamente realizado, isto é, acabado. É impossível, como existente, colocar-se sobre a experiência na sua completude, a não ser, é claro, através da observação da morte dos outros. No entanto, esta nunca pode lhe ser genuína, uma vez que mesmo que experimentada como fenômeno visto, não é a sua própria morte ou a morte do Dasein próprio. Ainda que possamos apelar para a preocupação do modo de ser-com-os-outros, a morte é a experiência de finitude isolada. Morre-se sozinho.

O morrer deve assumi-lo todo Dasein cada vez por si mesmo. A morte, na medida em que “é”, é essencialmente cada vez a minha. E ela significa sem dúvida uma peculiar possibilidade-de-ser, na qual está pura e simplesmente em jogo o ser que é cada vez próprio do Dasein. No morrer se mostra que a morte é ontologicamente constituída pelo ser-cada-vez-minha e pela experiência. (HEIDEGGER, 2012, p. 663).

É interessante notar que mesmo a morte sendo uma experiência individual, a morte dos outros em muito significa e revela algo fundamental do Dasein. O falecido, para Heidegger, deixa de ser-no-mundo como Dasein próprio, mas ainda permanece como ser-com dos outros entes vivos. E é sobre esta relação entre morte-do-ente e a permanência como ser-com que evidenciamos na obra *Daytripper* (2011).

BRÁS E O SER-PARA-MORTE

A obra *Daytripper* (2011), de Fabio Moon e Gabriel Bá apresenta dez capítulos. Em todo capítulo (com exceção do último), Brás, o protagonista, falece e temos a presença de um obituário que marca esteticamente sua morte.

Toda a cena de morte apresenta-se como flashforward do fim do capítulo. Logo no primeiro capítulo, após um pequeno prólogo, a imagem salta para uma manhã em que Brás lê um jornal. O narrador anuncia que Brás tem um misto de sensações ao ler no jornal sobre uma homenagem que acontecerá para o seu pai. As cenas seguintes descrevem sua tentativa de esquecer os momentos em que seus pais ignoravam seu aniversário. A mãe parece repetir o feito quando liga para o protagonista e não lhe dá parabéns.

Todo o capítulo descreve as tentativas de Brás de se esquivar de conversar com a mãe, que o lembra sobre a homenagem do pai, e com a esposa, que lembra o seu aniversário. É com Jorge, seu amigo, que ele trava uma conversa mais longa. O diálogo dos dois é de suma importância para se percebermos sua inquietação com a profissão, com a escrita, e com a própria vida: “Eu queria escrever sobre a vida, Jorge, e olha pra mim agora... [...] eu só escrevo sobre a morte” (MOON; BÁ, 2011, p. 24).

Sua indignação com o rumo da própria vida e a sua constante vinculação com a morte simbolizam o esforço de Brás de encontrar um sentido para sua existência e a independência do seu próprio ser, expresso principalmente na sua tentativa de ignorar suas semelhanças com o pai e o seu legado de ser escritor: “Desligar-se do resto do mundo e escrever. [...] Esquecer que a máquina de escrever foi presente de seu pai. [...] Esquecer que aprendeu a fumar com sua mãe, e que fuma a marca preferida de seu pai. [...] Esquecer que dia é hoje. (MOON; BÁ, 2011, p. 19).

Brás manifesta sua constante tentativa de mapear seu próprio ser, encontrar a sua individualidade, seu Dasein. A homenagem ao pai, os hábitos herdados dos seus progenitores, seu aniversário, seu romance, trabalho, em suma, seu estado de relação com o cotidiano o impedem de encontrar este estado de abertura para o ser. Ele luta para fugir da distração causada pelo mundo na busca do seu ser, ao mesmo tempo em que percebe a constante confluência do seu “Eu sou” com o “Tu és” da presença dos outros entes ao seu redor.

O que nos é revelado é a sua tentativa ontológica de encontrar a si mesmo, que o motiva a tantos questionamentos sobre quem é, quem são os outros em relação a si e o que significa viver da escrita dos obituários.

Os obituários representam uma importante forma de hipercodificação que são utilizados para a revelação desta investigação do Dasein sobre o ser. O uso recorrente dos obituários, ao se distinguirem da voz do foco narrativo, apresenta uma ruptura na noção tradicional de recordatório e serve como um preceito novo da regra geral da obra, ou seja, como elemento de atualização do desvio da norma e segmentação do próprio uso recorrente de narrador. Os obituários criam uma aplicação particular dos usos do foco narrativo.

A presença dos obituários manifesta-se como as tentativas de que o ente de Brás lança mão para alcançar as possibilidades do seu ser na natureza do Dasein de poder ser e encontrar, neste atravessamento de possibilidades, respostas, mesmo que figurativas, do seu ser. A morte se apresenta como possibilidade da impossibilidade, mas agora se apresenta acessível, tornando a existência finita.

O que temos acesso, através da narrativa, são os momentos de encontro de Brás com a clareira que lhe revela as possibilidades do seu próprio ser. Seu Dasein, no movimento de ente que se questiona sobre si mesmo, nos aparece em ocasiões distintas em que suas possibilidades são apresentadas e o seu ser é inquirido, revelando a angústia que advém da própria condição do Dasein e da experiência com o fenômeno da morte.

No entanto, o encontro com suas possibilidades ontológicas só poderia se revelar na sua condição de ser-no-mundo. Nisto residem os percursos narrados da sua relação cotidiana, seja como escritor de obituários e de romances, ou como pai, como marido, amante, filho etc. Os objetos, as funções e os outros lhe são indispensáveis para a substância ôntica do Dasein e estes lhe ajudam no encontro com o próprio ser.

Em cada capítulo, algum fato interfere na vida de Brás e de alguma maneira o seu ser é indagado, levando-o a questionar sobre si mesmo. Podemos perceber este inquirir o ser no fim do capítulo dois quando nos é apresentada sua morte em Salvador.

Toda a artrologia do capítulo descreve suas aventuras na terra baiana: a beleza natural compartilhada com o amigo, a cultura local com os seus atributos religiosos e a paixão vivida com uma mulher que conheceu em uma viagem. A artrologia restrita do fim do capítulo mostra Brás em um barco com um homem desconhecido. Ambos estão ali para participar de uma celebração a Iemanjá, em que são levadas ofertas através do mar. Brás questiona a ausência da mulher com quem tivera um encontro no dia anterior, já que ela é quem o convidara para estar ali. A resposta, no entanto, é mais reveladora do que aparenta ser: “Vocês não são um” (MOON; BÁ, 2011, p. 56).

A marca semântica de “não-um” constrói a temática do restante da artrologia restrita do capítulo e, como solidariedade contextual, favorece a construção imagética da separação entre Brás e a jovem. O homem no barco retira o laço que prende dois bonecos em uma oferenda enquanto enuncia as sentenças e é na construção da artrologia que se manifesta o discurso divisor e de particularização do ente de Brás.

É preciso que Brás assuma a sua possibilidade de encontrar o seu próprio ser. Este exercício de possibilidade de escolha de se encontrar revela o fundamento do Dasein como ser-cada-vez-meu.

E, porque o Dasein é, cada vez, essencialmente sua possibilidade, esse ente em seu ser pode se “escolher”, pode ganhar a si mesmo ou pode se perder, isto é, nunca se ganhando ou só se ganhando “em aparência”. Ele só pode se haver perdido ou ainda não se ter ganhado na medida em que, segundo sua essência, é um possível ser próprio, isto é, na medida em que ele tem a possibilidade de se apropriar de si. (HEIDEGGER, 2012, p. 141).

É a essência da possibilidade de encontrar o seu “ganhar a si mesmo” que é evocada, por exemplo, nos saltos temporais e de localidade do Sonho no capítulo nove. Em cada momento narrado no sonho, Brás é provocado para que faça escolhas, para que encontre na sua existência o despertar de algo indefinido, de um caminho que o libertará para o próprio ser.

Percebe-se, na artrologia de todo o capítulo, que é o movimento de se encontrar com as suas possibilidades diante da cotidianidade mediana, parte constituinte do ôntico do ente, que o leva ao jogo para qual está também o Dasein, ou seja, no confronto entre o modus de fuga do ser e a apreensão do ontológico. Em suma, Brás parece ter que escolher entre assumir a busca pelo ser ou viver na fuga para a qual a vida cotidiana o lança. Este conflito aparece na fala do amigo Jorge, diante da sua tentativa de fuga do sonho: “Você não pode simplesmente fugir, sabe? Nunca é tão fácil assim” (MOON; BÁ, 2011, p. 217).

Outra passagem que manifesta a hesitação de Brás em lançar-se para apropriação de si mesmo está no momento em que ele toma um café para se

distrair dos problemas que o incomodam no trabalho. Mas estes problemas não são propriamente sobre o trabalho, mas sobre algo maior, algo que gera medo.

A decupagem estipulada através da cena manifesta a tentativa de Brás de encontrar na medianidade do cotidiano uma distração para a preocupação própria do Dasein na sua condição de ser-no-mundo. Seus problemas estavam no sonho, naquele projeto de ser, com as “forças” descritas por Iemanjá, aquelas que o moviam pelas possibilidades de encontrar a si mesmo na existência.

O sentir medo do fracasso, na busca pelos sonhos, revela o próprio Dasein de Brás. Seu conflito entre sonho e realidade condiciona a sua caminhada para o desafio final. A decisão de assumir a própria facticidade de estar lançado-aí, além de chegar à autenticidade através da aceitação da Angst e da morte.

Não à toa, sua trajetória no sonho culmina no momento decisivo, em que seu amigo o convoca para o encontro final. A autenticidade possível para o Dasein só se manifesta através da angústia, e é este caminho que Brás percorre para chegar à conversa com seu pai e com seu filho, ao fim do capítulo. A angústia é o sentimento fundamental do ser-no-mundo e exprime o sentimento originário de todos os outros, inclusive aqueles elencados por Iemanjá (desejo, vontades, forças que o movem). Mas não há definição daquilo que a angústia determinaria como seu contrário, o que caracterizaria um modo de existência diferente daquele estabelecido pelo medo.

É o isolamento do ente que confere a forma medular da angústia como sentimento originário. Por este motivo, talvez, é que Brás não consiga as respostas para as perguntas que faz para todos os outros que interagem com ele durante o sonho. O confronto com Iemanjá, com a esposa, com o chefe, com sua mãe, com o amigo; todos levantam mais perguntas e o afastam de uma definição desta angústia que o assola em todo momento:

A angústia permanece como centro do seu sonho e ele não consegue escapar desta força. As perguntas começam a cessar conforme ele adentra para o sonho, junto com o sentimento originário da angústia, para a aceitação da sua própria morte. Entretanto, antes de assumir a sua solidão nesta caminhada, ele tem de assumir seu próprio Dasein, reconhecer a solidão do seu próprio ser dentro da sua trajetória como constante possibilidade.

À vista disto é que Brás recorre à máquina e à sua utilizabilidade como escrita para compor seu obituário ao fim do capítulo nove. O fim do seu sonho o leva para uma praia, onde uma máquina de escrever descansa sobre uma mesa. Brás vai até ela e inicia a escrita do seu próprio obituário.

O obituário, desta vez, está em primeira pessoa, o que direciona a autoria diretamente para Brás. A voz deste obituário não difere daquela presente nos outros obituários, uma vez que está caracterizada com a mesma coloração no espaço do recordatório presente nos oito capítulos anteriores.

A utilizabilidade da máquina traz ao encontro também o próprio Dasein de Brás, e é através dela que o seu esforço de questionar o seu próprio ser é recobrado. O ser-junto-a como modo de ser-no-mundo possibilita a Brás a apuração de um dos seus modos de ser e, por conseguinte, permite o trato da ocupação de maneira distinta: escrever para Brás não apenas se define na sua utilizabilidade mediana, isto é, na sua aplicação cotidiana. Ela encontra uma dimensão mais profunda, sua utilizabilidade está ligada ao questionamento do próprio ser de Brás.

A máquina de escrever assume um carácter ontológico para Brás quando representa, para ele, uma relação direta com o mundo, com o escrever artístico e consigo mesmo, na auto-absorção de si para o romance que está escrevendo - “Desligar-se do resto do mundo e escrever” (MOON; BÁ, 2011, p. 19) - e para os obituários que escreve sobre suas possibilidades - “Nos meus sonhos, sou o escritor da minha própria história, embora nunca escreva sobre mim mesmo, sendo este obituário a primeira e única exceção” (MOON; BÁ, 2011, p. 225).

Este encontro catártico do protagonista com a máquina, somado à aceitação da morte, propicia ao *continuum* geral da obra um discurso potencial para aceitação da morte por parte de Brás. Dessa vez, ele é quem escreve o próprio obituário e reconstrói as escolhas que fez como parte do seu modo de estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, as significações e arremates de leitura desta obra não se encerram neste trabalho. *Daytripper* apresenta um importante trabalho de construção narrativa, em que os temas abordados, juntamente com o domínio da linguagem da arte sequencial, favorecem múltiplas leituras e abrem margem para uma constante retomada do texto.

O uso dos obituários mostrou-se primordial para a percepção temática da morte na narrativa. Brás trabalhou durante anos com isto, e sua profissão parecia condicioná-lo a perceber a morte a cada instante, cada vez que via outra pessoa morrer. Além disso, cada morte circunstancial de Brás era acompanhada por um obituário, em coloração distinta, como uma voz em off.

Apesar da distinção entre forma e conteúdo ter sido retratada aqui de maneira distinta, durante análise, tentou-se valorizar a forma indissociável destes dois na medula da obra. Aspectos narrativos só fazem sentido se interligados com a intencionalidade temática e estética da história, fazendo com que a análise da *graphic novel* se sustente principalmente na percepção dos signos em manifestar retoricamente os argumentos.

Desta forma, quando analisada sob a ótica estrutural, a relação ser e morte condicionava a escolha dos termos, decupagem e cores, forjando, assim a artrologia geral que regeria os elementos dispostos em um continuum narrativo.

É assim que acontece com os obituários. A existência destes só existe para cumprir com o roteiro prescrito que tem como centro a discussão da morte. Mas esta, só pode ocorrer tematicamente na medida em que os obituários cumprem com o seu propósito de desvio do uso tradicional de um narrador.

Da mesma maneira, a retomada dos objetos que ligavam Brás ao pai, bem como as cenas que descreviam diálogos e menções aos dois, foi primordial para a sustentação do conteúdo. O discurso do pai ecoando pela voz do narrador e dos obituários foi mais uma maneira de unir forma e o conteúdo na composição artrológica da história.

Desta forma, percebeu-se que, no processo de análise da *graphic novel*, forma e conteúdo dialogaram constantemente para a eficácia comunicativa, além de favorecer em muitos aspectos para a inovação estética e narrativa de *Daytripper* no mercado brasileiro de histórias em quadrinhos.

REFERÊNCIAS

BEAUFRET, Jean. **Introdução às filosofias da existência: de Kierkegaard a Heidegger**. Tradução por Salma Tannus Muchail. São Paulo: Duas cidades, 1976.

BLAKELY, Amy. **UT Selects Daytripper as 2014 Life of the Mind Book**. Disponível em: <> <http://tntoday.utk.edu/2014/04/07/daytripper-2014-life-of-the-mind-book/>. Acesso em: 16 set. 2014.

CHATMAN, Seymour. **Story and discourse: Narrative Structure in Fiction and Film**. Ithaca: Cornell University Press, 1978.

CORRÊA, José de Anchieta. **Morte**. São Paulo: Globo, 2008.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GROESTEEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução por Érico Assis e Francisca Reys. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Masupial editora, 2015.

GUBERN, Román. **Literatura da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, S.A. 1979.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução por Fausto Castilho. São Paulo: Campinas; Petrópolis: Vozes, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução por Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOLIVET, Régis. **As doutrinas existencialistas**. Tradução portuguesa de António de Queiróz Vasconcelos e Lencastre. 3.ed. Porto: Livraria Tavares Martins, 1961.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Daytripper**. Barueri: Panini Books, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: palavras e imagens**. Tradução

por Cid Knipel, São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETERSEN, Robert. **S. Comics, Manga, and Graphic Novels**. Santa Barbara: Praeger, 2011.

PIETROFORTE, Antonio. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, J.G. **Primeiras histórias**. 15.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 14-48

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a morte**. Tradução por Karina Jannini. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. **Perda materna na adolescência: ressonâncias psíquicas**. 2013. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/105612>>.

STEINER, George. **Martin Heidegger**. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1990.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada “**Você não precisa mais de mim**”: O ser, o pai e a morte em *Daytripper*, defendida em 18 de setembro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Evanir Pavloski - orientador
Doutor em Literatura
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pro. Dr. Luiz Carlos Migliozi
Doutor em Semiótica e Linguística Geral
Universidade Estadual de Londrina.

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch
Doutora em Estudos Literários
Universidade Estadual de Ponta Grossa

GRUBER, Phellip. W.P. “**Você não precisa mais de mim**”: O ser, o pai e a morte em *Daytripper*. Ponta Grossa, 2017, 148 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2412>>.

Referência deste artigo:

GRUBER, P. W. P.; PAVLOSKI, E. O ser e a morte em *Daytripper*. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 510-523.



O HORROR CÓSMICO DE LOVECRAFT E O EFEITO NO LEITOR

Rhuan Felipe Scomação da Silva¹

Evanir Pavloski²

Resumo: Elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada *O horror cósmico e o efeito no leitor*, defendida no ano de 2017 pelo programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, este trabalho analisa o efeito do horror cósmico no leitor modelo a partir de três narrativas de Howard Phillips Lovecraft: *O Chamado de Cthulhu* (1926), *Nas montanhas da loucura* (1931), e *A Sombra vinda do tempo* (1935). A proposta central é reavaliar como as descrições do horror cósmico são utilizadas a fim de compor um estado de insanidade nas personagens, acarretando um sentimento de inadequação do leitor modelo com o espaço e o tempo da diegese. O embasamento teórico parte da fortuna crítica de Lovecraft nas abordagens; psicológica, estrutural, temática e filosófica trazidas por Sunand Tryambak Joshi (1990, 2001, 2010), assim como um levantamento da crítica sobre a narrativa lovecraftiana com fulcral participação do crítico literário espanhol David Roas (2014). A partir desses textos, este trabalho tenta evidenciar a importância da herança que Lovecraft deixou para a literatura fantástica e para a cultura pop – RPGs, séries de televisão, HQs, adaptações cinematográficas, literatura, etc. – que emprestam do horror lovecraftiano para compor seus universos.

Palavras-chave: Lovecraft; Horror Cósmico; Leitor Modelo; Literatura Fantástica.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SILVA, Rhuan Felipe Scomação da. **O horror cósmico de Lovecraft e o efeito no leitor**. Ponta Grossa, 2017, 238 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2395>>.

INTRODUÇÃO

Faz pouco mais de três anos que defendi minha dissertação, e cada vez que a releio e penso como poderia melhorá-la, torná-la mais acessível, menos truncada e excessivamente longa, percebo como a tarefa seria difícil, como precisaria escrever um novo trabalho, com novos destaques, novas propostas,

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorando. Universidade Estadual de Londrina
E-mail: rfss_hcp@hotmail.com

2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
E-mail: evanir.pv@gmail.com

muito menos megalomaníaco, como muitas vezes meu orientador, com paciência e profissionalismo, me fez perceber.

Quando recebi o convite de reviver um pouco esse trabalho e escrever sobre ele, imediatamente pensei nesses defeitos e como eu os abordaria após uma observação mais cautelosa e distante. Apesar de estar em uma nova fase de pesquisa, senti a mesma vontade de reler algumas das narrativas para falar sobre elas com um novo olhar, e foi assim que comecei a escrever este trabalho, com um distanciamento temporal saudável para minha escrita.

Howard Phillips Lovecraft foi um escritor estadunidense nascido em 1890, conhecido como um dos criadores do horror cósmico, suas narrativas dialogam com o leitor a partir de elementos incompreensíveis, ininteligíveis e inalcançáveis, que geralmente levam os protagonistas a algum estágio de insanidade e/ou morte.

Por outro lado, as obras ficaram também conhecidas pela aparição constante de elementos racistas, xenofóbicos e supremacistas, tornando o estudo sobre as narrativas do escritor um percurso espinhoso. Durante a escrita da dissertação, não me ative a esses elementos, mas achei interessante, nesta revisitação, pelo menos apontar a existência desses importantes elementos que vêm ganhando espaço nos estudos sobre o escritor e sobre seu arcabouço literário.

A dissertação que embasa este trabalho foi escrita a partir de três tópicos: o estudo sobre a fortuna crítica de Lovecraft, uma análise geral sobre a literatura fantástica e, por fim, o trabalho crítico sobre três contos lovecraftianos: *O Chamado de Cthulhu* (1926), *Nas montanhas da loucura* (1931), e *A Sombra vinda do tempo* (1935).

Logo, tendo em vista a amplitude dos tópicos supracitados, o recorte escolhido para este artigo versa acerca de uma revisitação das propostas da dissertação acerca do leitor, além de um breve levantamento estético e histórico do horror lovecraftiano como herança, destacando a importância dessas narrativas para a construção do imaginário mítico acerca do horror cósmico.

Antes de entrar no texto em si, é necessário destacar que alguns elementos da análise da dissertação base já sofreram mudanças significativas em minha concepção, logo, surgirão momentos onde as ideias defendidas durante o trabalho de mestrado serão reavaliadas e, em alguns casos, desmistificadas, afim de uma reestruturação do pensamento e das leituras de mundo do autor deste trabalho.

A RECEPÇÃO DO LEITOR MODELO LOVECRAFTIANO (AUTOTEORIZAÇÃO)

O termo autoteorização dialoga muito com a intenção central deste trabalho, já que se pretende realizar tanto uma reavaliação do trabalho base para este artigo,

como uma autoavaliação, um momento de reflexão particularmente importante para o processo de pesquisa.

Logo no início do trabalho, no subcapítulo “Abordagens psicológicas”, Sunand Tryambak Joshi, um dos pesquisadores mais atuantes e influentes do universo narrativo de Lovecraft, aponta “Quanto à vida de Lovecraft, talvez seja suficiente dizer que, em grande parte, ele viveu como desejava.” (JOSHI, 2001, p. 392, tradução nossa) Apesar das dificuldades financeiras e dos problemas de saúde, Lovecraft viveu confortavelmente na maior parte de sua vida, construiu algumas amizades sólidas, mesmo que a maioria tenha sido apenas epistolar, casou e foi um escritor de importância nos meios *Pulp*, onde publicou com frequência.

Lovecraft era também um entusiasta da ciência como material de referência, não à toa, uma considerável parte de suas narrativas é considerada ficção científica (ficção *Weird* para ser mais exato nesse caso). A descrição de suas personagens comumente emprega a figura de intelectuais, “Houellebecq observa que as personagens lovecraftianas são cientistas e artistas, observadores meticolosos, e também bastante intercambiáveis entre si (provavelmente porque não são mais do que as projeções autobiográficas do próprio escritor” (DE LUQUE, 2013, p. 31, tradução nossa).

Fica claro, desde o início, que Lovecraft foi um escritor integrado às novidades de seu tempo, um homem capaz de entender a posição científica de um elemento qualquer com facilidade, mas que foi, apesar de todo o acesso que tinha, alguém que não conseguiu lidar de forma saudável com as mudanças sociais de seu tempo, descrevendo monstros e deidades cósmicas que refletiam seus preconceitos e seu sentimento contínuo de ruptura com a realidade e com a sociedade da época.

Maurice Levy descreve com prontidão esse elemento, ao apontar que “o monstro é revoltante, não só porque escapa à lógica e constitui uma perturbação para a razão, mas também porque é propagado e, pouco a pouco, corrompe os indivíduos de uma raça sã.” (LEVY, 1988, p. 57, tradução nossa).

Com esse elemento de contradição do escritor frente à sociedade e à realidade que almejava, constrói-se um emaranhado de elementos estéticos que propagam ideias separatistas e xenofóbicas. O leitor, com o distanciamento temporal da contemporaneidade, observa suas descrições monstruosas, seu deleite narrativo com as maquinações grotescas das criaturas, e entende que a crítica ao estrangeiro é elemento constante de suas narrativas.

O subcapítulo *Abordagens Estruturais* auxilia no processo de compreensão do que foi o sentimento de ruptura social que Lovecraft passou e como ela influenciou sua literatura de forma precisa. Ao destacar a percepção dos monstros como seres intelectualmente mais evoluídos do que os humanos, Lovecraft inverte os papéis sociais, transforma os humanos em seres inferiores, insignificantes frente às criaturas cósmicas.

James Anderson (2002) destaca que “Os monstros de Lovecraft, ao invés de serem ‘mortos-vivos’, são muito vivos; são aberrações da natureza que descrevem um mundo onde a evolução deu errado e produziu criaturas sencientes e anfíbias de mal inconfundível” (ANDERSON, 2002 Apud DE LUQUE, 2013, p. 39, Tradução Nossa).

Após a releitura desse texto de Anderson, e de uma descoberta teórica após a escrita da dissertação, discordo da posição do pesquisador. Hoje é consenso, entre os estudiosos da narrativa lovecraftiana, que os monstros de *Cthulhu* vieram de alguma esfera alienígena. Narrativas como *Nas Montanhas da Loucura* (1931), relatam a chegada dos *Elder Things* à terra bilhões de anos atrás; no ciclo dos sonhos, *Azathoth*, o ser de caos que criou o universo, aparece em diversas cenas, destacando sua posição e origem no centro do universo, entre outros exemplos.

Porém, mais importante para este trabalho, discordo que as criaturas sejam uma evolução errada de seres terrestres. Lovecraft constrói seres que não podem ser descritos, mas que são representações dos medos humanos mais selvagens e básicos, o medo do desconhecido e do ininteligível.

Sobre esse aspecto, voltando à citação de Anderson, acredito que a descrição de criaturas “anfíbias” retorna à proposta do medo primordial. O uso do conhecimento científico do escritor sobre a evolução humana ajuda a compreender o porquê da utilização desses seres como representação dos monstros, já que propõe uma ideia de retorno às funções primordiais do ser humano, em destaque, o medo.

Procurando construir uma narrativa onde o leitor modelo precisaria aceitar os monstros como seres indescritíveis, Lovecraft estrutura seus textos com base nessa regra, que não deve ser rompida para que o pacto ficcional ocorra. A descrição dos seres é relevante para situar o leitor naquele universo irreconhecível, provocando a incerteza e o sentimento de ignorância.

Apesar dessa intenção, seria inconsequente da minha parte deixar de destacar que esses monstros são, mais uma vez, metáforas xenofóbicas. Talvez não em todas as obras – Em *Dagon* (1917), temos o início do mito de Cthulhu com um homem perdido em uma ilha e seus temores, em *Herbert West – Reanimator* (1922), temos uma releitura do mito do Frankenstein, entre outras –, mas, na maioria delas, o escritor utiliza de sua técnica narrativa para metaforizar seus preconceitos.

Já no subcapítulo *Abordagens temáticas* da dissertação destaca-se a utilização da ciência e de objetos tecnológicos como adereços narrativos, afim de causar a inquietação e a hesitação. Em narrativas como *A sombra vinda do tempo* (1935) e *Nas Montanhas da Loucura* (1931), a aparição de um objeto mediador tecnológico interfere na percepção de realidade dos personagens, surge um desafio técnico e intelectual que sugere desestabilidade racional, fragilidade frente a algo superior à raça humana, uma hesitação desconfortável entre aceitar ou não que aquele item é real.

De Luque pensa que esses objetos mediadores reformulam a realidade e servem como uma prática agressiva, onde o personagem, reflexo do homem da ciência contemporâneo a Lovecraft, é inadequado para realizar certas funções e entender o objeto à sua frente.

O uso da tecnologia, mais uma vez, provoca um processo de desestabilização em nossa realidade, uma vez que os dispositivos que as personagens usam em suas aventuras normalmente colocam em prática os conhecimentos adquiridos anteriormente. Isso resulta em um processo de agressão contra a realidade, posto que o artefato tecnológico provoca a aparição do monstro em nosso mundo, a sua simbolização. Quando isso acontece, os personagens do conto têm que reformular seu conceito de realidade, visto que as novas regras de existência foram estabelecidas, e a impossibilidade se tornou possível. (DE LUQUE, 2013, p. 47. Tradução Nossa)

O desconforto causado por essa inadequação é outro mecanismo muito usual da narrativa lovecraftiana, levando o leitor modelo a questionar se a ciência, objeto temático adorado por Lovecraft, é realmente algo positivo ou fonte de algo ininteligível, algo que poderá ultrapassar a intelectualidade humana e nos dominar, como acontece em *A sombra vinda do tempo* (1935).

Sobre esse tópico, concordo com Joshi quando ele aponta que “a ciência fornece a espinha dorsal intelectual de quase todos os seus contos, mas, ao mesmo tempo, Lovecraft parece sugerir que a própria ciência acabará por ser uma fonte de terror e destruição.” (JOSHI, 2010, p. 176 – Tradução nossa). É como se Lovecraft construísse todo um universo onde, ao auxiliar a evolução humana em torno de objetos que tornem a vida um processo menos “selvagem”, construísse também um *Nemesis* social, algo incontrolável que irá obliterar a raça humana com o passar do tempo.

Ainda dentro das abordagens temáticas, é necessário destacar o *Necronomicon* e a universidade *Miskatonic*. O primeiro, como objeto ligado à linguagem, um mecanismo que conta a história de algumas raças dos *Mythos de Cthulhue*, onde segredos ancestrais à humanidade são guardados. O segundo é o ambiente acadêmico, o espaço onde os personagens mais intelectuais das narrativas Lovecraftianas partem em busca do indescritível.

Ambos os sistemas trabalham com a relação de segurança realista e, posteriormente, do rompimento das verdades do mundo. O *Necronomicon* é o objeto que constrói a gênese e justifica muitos enredos de Lovecraft, proporcionando uma relação filológica entre os personagens e suas descobertas, por isso a busca do livro mítico em muitos de seus contos. A universidade é o reduto de pesquisa, o lugar que embasa o conhecimento científico e possibilita o conhecimento e o domínio da realidade que cerca os personagens.

Contudo, em ambos os casos, o que acontece é uma ruptura entre essa segurança científica/histórica e o que realmente acontece com esses personagens quando chegam perto demais da “verdade” Cthuliana, como apresenta Gil:

Essa ansiedade e ambivalência em relação à ciência também se manifestam em toda a ficção de Lovecraft. Ele nos oferece uma visão fria e realista da nossa existência, impedindo de se tornar uma alternativa confortável para a religião e, como acontece com as vozes perturbadoras nos contos de Poe, abrindo horizontes angustiantes em uma realidade que acreditávamos conhecer e dominar. (GIL, 2010, p. 38, Tradução Nossa).

Como o estudioso aponta, a ciência não é um substituto da religião, ela não é a resposta para todas as dúvidas, não permite sentirmos confortáveis frente à realidade. Ao contrário, a ciência e a história, os lugares comuns do intelectual que busca as verdades do universo lovecraftiano, são os mesmos lugares que os levarão à loucura, ao sentimento de inadequação e ao desconforto da ignorância frente às descobertas.

O leitor lovecraftiano, acostumado à diegese do escritor e aos fundamentos dos mitos empregados dentro desse universo, sente-se continuamente desconfortável. A hesitação acontece até certo ponto, já que, na maior parte dos casos, os personagens buscam ultrapassar essa barreira e atingir o fantástico, muitas vezes conseguindo e se arrependendo por essa escolha.

Lovecraft, sem imaginar o tamanho da influência de suas narrativas para a cultura pop quase um século após a sua morte, deixou um emaranhado de narrativas e temáticas que continuam dialogando com a realidade contemporânea, seja pela contínua e imparável busca pelas verdades do universo pela ciência, seja pela crença cega em seres deídicos ancestrais a partir de textos antigos, de uma forma ou de outra, é inegável que o universo de Lovecraft está presente na cultura com todos os seus tentáculos.

A última abordagem tratada na dissertação é a filosófica. Nela, temos o que Clark Ashton Smith chama de “indiferentismo cósmico lovecraftiano”, “a crença de que a humanidade não é mais significativa no universo do que um grão de areia, uma folha de grama, ou uma explosão solar.” (CASADO, 2012, p. 333 – Tradução nossa) Concordo com Clark em alguns aspectos, primeiro porque Lovecraft situa os seres da terra como criaturas de níveis inferiores e, em seguida, devido ao conhecimento científico e tecnológico do escritor, que o leva a entender a vida como um acidente do acaso cósmico, um erro na formulação caótica do universo.

Ambos os aspectos do parágrafo anterior dialogam com a questão da imensurável existência dos seres de Cthulhu e dos objetos que os conectam à vida na terra. Os mitos são também deuses cósmicos, cultuados por alguns acólitos na terra e venerados por civilizações anteriores à história humana, construindo simulacros indescritíveis de terror.

Se empenhadas as perspectivas filosóficas na construção da realidade apresentada em algumas das narrativas lovecraftianas, temos, uma vez mais, a noção de inadequação do espaço, algo que fica ainda mais vigente na narrativa *Entre as paredes de Eryx* (1932), onde astronautas chegam a um novo planeta e não conseguem entender nem mesmo o que seus olhos observam, sendo dizimados pelo invisível.

Por fim, termino este trecho da análise com a mesma citação que utilizei na dissertação, uma fala do teórico Kenneth Hite acerca da habilidade de Lovecraft em apresentar sua filosofia, descrita como indiferença cósmica, e eternizá-la nas infinitas percepções que o tempo proporciona à obra literária que resiste.

Como HPL escreveu a E. Hoffmann Price em 1934: “A arte não é o que se resolve a dizer, mas o que insiste em dizer-se através de si”, como todo artista, Lovecraft aprendeu a transmiti-lo, moldá-lo e domá-lo para o nosso ponto de vista o melhor que pôde. A prova está na mesa: Cthulhu (e tudo o que ele representa) tornou-se como Superman, ou Sherlock Holmes, ou Robinson Crusóe ou Hamlet, ou Lancelot, ou Jasão e os Argonautas - um ícone atemporal, um mito. Como todos os mitos, pode ser infinitamente interpretado, fixado em novos pedestais ou arremessado longe, para fora. (HITE, 2008, p. 102 – Tradução nossa).

REVISITANDO A ANÁLISE TEXTUAL

Logo no início da análise textual da dissertação, levanta-se a seguinte pergunta: “De que forma o horror cósmico, dentro da narrativa de Lovecraft, auxilia o questionamento e a problematização da realidade pelo leitor?” (SILVA, 2017, p. 100). Partindo da análise dos três contos escolhidos para o trabalho, *O Chamado de Cthulhu* (1926), *Nas montanhas da loucura* (1931), e *A Sombra vinda do tempo* (1935), esse subtópico busca encontrar períodos narrativos e táticas descritivas onde o leitor seja levado a sentir medo no reflexo dos acontecimentos do texto com sua realidade empírica.

É importante destacar, antes de partir para a análise dos textos, que o horror cósmico existe como questionamento da realidade, jamais como evasão. “A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real” (ROAS, 2014, p. 31).

São quatro as características trazidas na dissertação que gostaria de resgatar nesse tópico. A primeira é que a literatura fantástica trabalha no vazio da compreensão como mecanismo perturbador. Dessa forma, Lovecraft empenha grande parte desses três contos na construção de um imaginário cósmico/fantástico onde os personagens constantemente se encontram perdidos, derrotados e fragilizados, um mecanismo que ajuda a compreender o constante esgotamento das personagens frente aos horrores que o narrador apresenta.

Outro destaque importante é que Lovecraft constantemente empresta eventos empíricos para localizar suas narrativas: em *Nas Montanhas da loucura*, o narrador destaca uma viagem à Antártida por desbravadores do início do século XIX; em *Aprisionado com os faraós* (1924), temos a presença do ilusionista Harry Houdini, entre outros. A presença dessas personalidades históricas constrói um imaginário que se aproxima da realidade do leitor, provocando um estranhamento importante para a recepção da narrativa lovecraftiana.

O terceiro tópico é a posição do narrador como ferramenta. Lovecraft usa o narrador em primeira pessoa como estratégia de controle, seus narradores estão sempre presentes e atuam como os membros do leitor. Esse mecanismo não permite que tenhamos acesso a mais informações, delimita o espaço de percepção do leitor que, à mercê do narrador, precisa vivenciar cada cena como se estivesse presente.

A escolha do narrador intradieético é tanto problemática, pois causa certa incredulidade no leitor, dada a visão única do evento, como intelectualmente desafiante. Lovecraft descreve eventos que não são completos, que abusam da antecipação do medo, que provocam o leitor a preencher esses vazios com os terrores de seu arcabouço mimético, mas, ao mesmo tempo, os detém graças à visão limitada do mundo descrito pelo narrador.

Todas essas características, aliadas à batida lenta, contínua e crescente dos acontecimentos narrados, muito parecido com Edgar Allan Poe nesse aspecto, provocam uma recepção múltipla e, muitas vezes, confusa dos eventos, dado o paço inquietante como essas narrativas trabalham com o indescritível.

E é essa impossibilidade descritiva o último tópico importante que gostaria de levantar. Uma das características centrais das narrativas de Lovecraft é a inabilidade do narrador em tentar passar para o leitor o que ele está vivenciando, provocando assim um sentimento de inadequação da realidade. A hesitação existirá não como uma dúvida se algo rompe a barreira do real, mas sim na possibilidade concreta do enfrentamento de que o indescritível esteja presente.

Nas três narrativas desse trabalho, essa característica é acentuada. Em *O Chamado de Cthulhu*, destaca-se a aparição de um monstro que o narrador só consegue descrever a partir do terror da morte de seus aliados, “Três homens foram abalroados pelas garras flácidas antes que tivessem tempo de se virar. Que descansem em paz, se existe paz no universo” (LOVECRAFT, 2013, p. 91).

Em *Nas montanhas da loucura*, temos um narrador que não entende como o cósmico presenciado pode existir no mundo empírico que conhece como intelectual, “De qualquer modo, nossas suspeitas eram insanamente demais para que acreditássemos. Coisas como aquelas não acontecem em um mundo normal” (LOVECRAT, 2013, p. 624).

Por fim, em *A sombra vinda do tempo*, temos a antecipação do indescritível, “comecei a sentir um medo inexplicável de ver a minha própria forma, como se os meus olhos pudessem descobrir algo completamente alienígena e inconcebivelmente abominável” (LOVECRAFT, 2013, p. 687).

A escolha da descrição impossibilitada pela falta de capacidade dos narradores é ferramenta comum do escritor, em *A cor que caiu do céu* (1927), temos contato com uma cor indescritível de uma pedra que caiu do céu, enquanto em *A música de Erich Zann* (1921), é descrita a loucura de um narrador protagonista que tenta copiar o som de uma música específica, falhando em todas as tentativas.

Em *O Chamado de Cthulhu*, essa inabilidade de percepção e compreensão do cósmico ganha um novo nível de atuação. Já na última parte do conto, o narrador protagonista está navegando em busca do objeto cósmico, quando se perde no oceano com sua tripulação. Ao perceber que sua busca tinha encontrado uma barreira, ele apenas observa, ignorante ao terror que estava prestes a vivenciar.

Nessa narrativa, temos a história de um intelectual que recebe uma caixa com um estranho ícone dentro dela, após pesquisá-la, descobre que existem segredos cósmicos guardados em uma ilha perdida em alto mar. Com isso, parte com sua tripulação afim de descobrir os segredos sombrios, mas acaba encontrando um horror muito maior do que jamais teria imaginado.

O horror encontrado é, particularmente, a descrição mais visual que Lovecraft faz de sua entidade mais conhecida, Cthulhu. É descrito um homem completamente retirado de seu lugar de poder, um observador incapaz de entender o que está acontecendo, os perigos que o cercam e o que viria a acontecer, já que, indiferente aos eventos futuros, ele não poderia fazer nada para alterá-los.

Uma metáfora muito interessante dessa relação é proposta por Donald Tyson:

uma cabra que vagueia ao redor de um campo minado, navegando na vegetação, felizmente despreocupado do perigo que espreita em todos os lados. Um passo falso traz destruição catastrófica, e o passo falso pode ocorrer a qualquer momento, porque a cabra não tem como saber onde está o caminho seguro. (TYSON, 2010, p. 153 – Tradução nossa)

O narrador é alguém que navega em um oceano que a qualquer momento pode ser assolado por um ataque cósmico e, assim, destruí-lo sem que ele possa reagir. O medo proposto por essa ideia vem de algo primal, que antecede a consciência como estado do ser humano, o que termina por provocar um incessante sentimento de inquietude e aflição, mecanismo narrativo que Lovecraft emprega constantemente afim de enfatizar o efeito do horror como algo que não pode ser combatido.

Outro elemento que auxilia a percepção desse sentimento de impossibilidade de compreensão acontece quando o narrador procura a tradução de duas palavras que surgem constantemente em sua pesquisa: “*Cthulhu e R’lyeah*” (LOVECRAFT,

2013, p. 68). *Cthulhu* é a criatura mítica que surge no oceano e devasta a embarcação do protagonista, provocando um contato direto entre o narrador e o cósmico, enquanto *R'lyeah* é uma cidade mencionada em diversos contos do escritor.

Em ambos os casos, as palavras representam uma história a que ele não tem acesso, um provocante desafio intelectual que o protagonista busca decifrar, mas que acaba falhando. Retorna-se à ideia da indiferença cósmica, o narrador, incerto de qualquer verdade, é ignorado pela realidade incerta do evento, um personagem que pouco importa para o significado daquelas palavras.

Outro aspecto interessante desse conto, que ajuda a entender o contínuo sentimento de confusão e ignorância do narrador, acontece quando ele encontra algumas descrições de ídolos tribais que poderiam ser pistas para sua busca inicial. Os ídolos são descritos, por pares do protagonista, a partir de três aspectos - o onírico: “Não se tratava apenas de repetições de antigos sonhos, mas também de coisas gigantes **“quilômetros de altura”** (LOVECRAFT, 2013, p. 69 – negrito nosso); o descritivo físico: “Representava um monstro de **traços vagamente antropoides**, mas com uma cabeça de polvo cujo rosto era um amontoado de tentáculos, um corpo escamoso, prodigiosas garras nas patas dianteiras e traseiras e longas asas traseiras nas costas” (LOVECRAFT, 2013, p. 72 – negrito nosso); e o descritivo “cósmico”: “lendas a respeito de um **lago secreto jamais visto por olhos mortais**, onde habita uma coisa branca, **informe**, cheia de pólipos e com olhos luminosos” (LOVECRAFT, 2013, p. 75 – negrito nosso).

Os destaques nas citações anteriores formam um arcabouço descritivo que constrói uma confusão planejada para o leitor implícito. **Quilômetros de altura** enfatiza a megalomania que rompe com a realidade de qualquer construção humana do período da diegese, **traços vagamente antropoides** aproxima a criatura do *homo sapiens*, para logo em seguida negar a afirmação com a continuação da descrição. **Lago secreto jamais visto por olhos mortais** destaca que apenas entidades imortais, logo, não humanas, teriam acesso.

Esses destaques constroem uma narrativa que dialoga diretamente com o leitor, afim de causar o medo cósmico. Constroem elementos que reconfiguram a realidade empírica afim de um desconforto no processo de completar os vazios, uma sugestão de que algo está errado, estranho, uma hesitação que precisa ser questionada, mas que não é possível entender a partir de qualquer ângulo.

Em *Nas Montanhas da Loucura*, conhecemos a viagem de um grupo de pesquisadores à glacial Antártida em busca de segredos cósmicos e respostas para perguntas que não deveriam ser feitas. A narrativa descreve o encontro cósmico entre membros da tribulação liderada pelo professor da universidade *Miskatonic*, Willian Dyer, e uma civilização cósmica perdida no tempo, evento esse que provoca o desconfortável sentimento de que os humanos não foram os primeiros seres inteligentes a povoar a terra.

A presença do livro amaldiçoado *Necronomicon* é essencial para entender a provocação dessa narrativa, ele é o objeto mediador que provoca a quebra da hesitação em direção ao fantástico, o elemento central que os personagens usam para tentar entender as descobertas nefastas daquele lugar impossível.

É o *Necronomicon* que serve como material memorialístico quando os personagens entram nas construções ciclópicas encontradas na Antártida e comparam os desenhos e as estátuas do lugar às descrições do livro-referência. “A disposição das partes lembra certos monstros da mitologia antiga, e em especial as Coisas Ancestrais mencionadas no *Necronomicon*” (LOVECRAFT, 2013, p. 563)

Essa tática de comparação é importante para o processo de recepção do leitor, pois permite que a narrativa dialogue com o real empírico, ao mesmo tempo que constrói um lugar que desarticula os dois espaços, é o simulacro mimético narrativo comparado ao mimetismo empírico Platônico.

David Roas explica essa relação ao destacar que o lugar do narrador, ao deturpar a realidade com detalhes narrativos do mundo ficcional, é confundir o leitor sem que ele se sinta fora de sua realidade empírica, é permitir que o universo ficcional compactue com a leitura de mundo do leitor e, assim, provoque o desconforto e o medo.

A vontade de construir um mundo ficcional semelhante ao do leitor implica, como vimos, que o narrador ofereça uma descrição realista e detalhada deste mundo. Entretanto, no momento de encarar a representação do impossível, sua expressão pode tornar-se obscura, torpe, indireta. (ROAS, 2014, p. 170).

Outra estratégia que Lovecraft usa para causar o medo nessa narrativa é a continuidade e a elevação da tensão. O autor não oferece o cósmico logo de cara, apesar do leitor acostumado à narrativa já esperar a aparição, ele planeja o espaço e lentamente provoca o leitor a se desarticular do lugar de segurança.

Primeiro, o autor apresenta a ideia de que algo revelador pode existir no continente gelado ao encontrarem o fóssil de uma estranha criatura: “O fóssil monstruoso de uma criatura desconhecida em forma de barril; provavelmente um vegetal, ou então um espécime gigante de radiário marinho desconhecido” (LOVECRAFT, 2013, p. 563). Depois, destaca a memória de seus colegas dos mitos do *Necronomicon* em uma comparação com suas observações de novos espécimes encontrados, “Os espécimes completos apresentam uma semelhança tão pronunciada em relação a certas criaturas dos mitos antigos que a sugestão de uma existência ancestral fora da Antártida torna-se inevitável.” (LOVECRAFT, 2013, p. 566)

Ambas as comparações levam a narrativa a uma relação direta com a história humana e como ela pode ser completamente diferente do conhecimento daqueles personagens, o que provoca, dado o pacto ficcional, um estremecimento das bases

empíricas no universo daquela história, um sentimento inquietante de que nossa história pode também não ser o que conhecemos, não pelas criaturas cósmicas de Lovecraft, mas por ordens de força que desconhecemos e que a ciência ainda não conseguiu alcançar.

Nas montanhas da loucura é uma das narrativas lovecraftianas com o maior número de elementos cósmico da fortuna literária do escritor. O *Necronomicon*, a Universidade *Miskatonic*, os mitos da raça ancestral, frases na linguagem cósmica, entre outras características que ajudam a formar uma obra exemplar na utilização das ferramentas estéticas que provocam, na recepção com o leitor, o horror cósmico.

Se em *O chamado de Cthulhu* e *Nas montanhas da loucura* temos acesso a alguns dos segredos mais indescritíveis do universo cósmico de Lovecraft, em *A sombra vinda do tempo* conhecemos o ápice desses segredos, a constatação irrevogável de que o ser humano é ignóbil frente ao cosmos.

A Sombra fora do tempo contém a terceira revelação terrível para a humanidade: não bastasse descobrir que sua origem nada tem de sagrada e que seus criadores não lhe dedicaram sentimentos elevados, que não é a única espécie inteligente a ter habitado o planeta, sequer a mais adiantada, em termos científicos e técnicos, por fim é revelado a indivíduos desgraçados que esse sem-fim de seres que ocupou todas as eras do mundo nada compartilha com a espécie humana e que alguns serviram-se dos habitantes de outras eras para propósitos egoístas e assustadores. (BEZARIAS, 2006, p. 31).

Essa característica é a aplicação máxima que Lovecraft propõe para o medo cósmico, ela delinea o espaço do ser humano como sociedade a partir de um microcosmo e expande a realidade para lugares onde a humanidade, ignorante a todo o caos do universo lovecraftiano, jamais imaginaria ter acesso.

A narrativa descreve a busca do professor Nathaniel Wingate Peaslee, professor de economia política da universidade *Miskatonic*, por respostas aos cinco anos de sua memória que foram perdidos. Nessa busca, o professor descobre que sua consciência havia sido tomada por uma criatura cósmica e adquirido conhecimentos profundos sobre assuntos com que o professor nunca havia entrado em contato.

Com esse enredo instigante, Lovecraft traça a trajetória de um personagem que extrapolou os contatos com os seres cósmicos das narrativas anteriores, tornando-se um dos poucos humanos a receber uma influência direta das criaturas e ter sobrevivido, são, aos efeitos dessa possessão alienígena.

Um dos elementos que destaca essa narrativa na fortuna literária de Lovecraft é sua relação com o duplo e o onírico. Remo Ceserani, crítico literário italiano, pontua que:

Frequentemente o protagonista da experiência do duplo e da aventura cognoscitiva, quase sempre pertencente, pela formação mental ou pela profissão, à cultura dominante; os protagonistas são muitas vezes médicos ou cientistas, dotados de uma dedicação oitocentista pela sua ciência e os seus paradigmas de juízo, os quais vêm postos em confronto com personagens de outra natureza, artistas, visionários, viajantes fantásticos, e são levados pelo contato e pela experiência perturbadora a redescobrir dentro de si e através dos eventos vividos ou narrados, formas de conhecimento ou sensações pertencentes a modelos culturais até então abandonados. (CESERANI, 2006, p. 104).

A proposta de Ceserani casa perfeitamente com a descrição do personagem lovecraftiano. O professor Nathaniel recebe a influência de alguém que, apesar de compartilhar uma linha intelectualizada de pensamento, é um desbravador, um viajante, característica que não dialoga com a construção do personagem Nathaniel.

A relação onírica fica a cargo do período em que Nathaniel teve sua consciência roubada, descrita pelo personagem como uma passagem estranha e desconexa da realidade, onde não era possível ter certeza de onde estava e em que momento, como se estivesse suspenso em uma realidade paralela, à espera do fim de um sonho ruim.

Em ambas as ferramentas, fica clara uma posição de controle da raça suprema sobre o ser humano, como se a raça terrestre, mais uma vez, não fosse capaz de enfrentar em nenhum nível a força tecnológica cósmica. O reflexo dessa característica é uma narrativa onde o leitor precisa estar atento ao seu repertório lovecraftiano para não se perder no fluxo de pensamento e de descobertas desses personagens.

UM BREVE OLHAR SOBRE A HERANÇA LOVECRAFTIANA

Olhar para o universo lovecraftiano contemporâneo e perceber que sua influência ultrapassou seu tempo e suas páginas é uma tarefa consideravelmente fácil, basta ver o vasto número de narrativas que emprestam do cósmico para criar novas histórias e novas formas de olhar para o universo literário do autor.

Após a morte de H.P. Lovecraft, em 1937, houve um hiato onde pouco se publicou sobre o autor, seja por questões de direitos autorais, desinteresse das editoras, ou pela redução das publicações *Pulp* na década de 1940, em decorrência da segunda guerra mundial. Apesar dessa característica do período, Lovecraft voltou a estar em foco algumas décadas depois, com a ascensão de adaptações cinematográficas de suas obras.

A primeira adaptação de maior alcance para o público foi *The Haunted Palace* (1963), dirigido por Roger Corman e estrelado por Vincent Price. A partir dessa adaptação de relativo sucesso comercial, dezenas de seus contos foram levados

para o cinema, como; *Re-Animator* (1985), de Brian Yuzna e Stuart Gordon; *Necronomicon* (1994), de [Brian Yuzna](#), [Christophe Gans](#), [Shusuke Kaneko](#) e o recente; *O Farol* (2019), de Robert Eggers.

Apesar do cinema ser um produto de muita abrangência e apelo do público, não foi nas grandes telas que suas narrativas tiveram as adaptações mais fiéis. O cenário de RPG *O chamado de Cthulhu* (1981), escrito por Sandy Peterson e publicado pela Chaosium, nos Estados Unidos, é considerado, por muitos jogadores e leitores de Lovecraft “me incluo nesse escopo”, como uma das narrativas mais fiéis do universo Lovecraftiano. No Brasil, a equipe do Jovem Nerd, mais famoso Podcast nacional relacionado à cultura Pop, lançou, entre 2020 e 2021, um financiamento coletivo de um cenário de RPG baseado nos mitos de Cthulhu, e arrecadou o recorde da plataforma de financiamento, R\$ 8.519.827,00.

Na televisão, duas séries chamam a atenção e também se mostram importantes para a construção do legado lovecraftiano, a primeira temporada de *True Detective* (2014), pela HBO, e a adaptação de *Lovecraft Country* (2016), escrito por Matt Ruff, também pela HBO, com Misha Green como criadora da série.

Na literatura, as homenagens e inspirações referentes ao universo lovecraftiano são inúmeros: *S. Petersen's Field guide to Lovecraftian Horrors* (2015), de Sandy Petersen, traz ricas ilustrações das criaturas cósmicas em um livro de referência para os aficionados por Lovecraft; *I'm Providence* (2016), de Nick Mamatas, é um romance de mistério que incorpora o medo cósmico em uma narrativa metalinguística e instigante; no Brasil, destaco a coletânea *Abismo do Mal* (2019), organizada por Gabriel Sampaio, onde diversas facetas dos horrores de Lovecraft são incorporadas em contos que vão do suspense policial ao cósmico monstruoso.

Com todo o espaço que vem recebendo, e dada a influência que vem exercendo no público, principalmente nas últimas duas décadas, não é estranho que a crítica acadêmica também tenha voltado os olhos para as narrativas do escritor e percebido elementos que eram pouco discutidos até então.

A presença do racismo e da xenofobia logo surge como herança também dessas narrativas. S.T. Joshi não exclui esse elemento da obra lovecraftiana, mas sua crítica raramente recai sobre esses elementos; Michel Houellebecq, outro importante estudioso da narrativa cósmica, também conversa sobre o tema, mas com pouca participação.

Contudo, a última década tem construído pesquisadores que destacam esses temas com mais afinco nas universidades. A tese de Brandon L. Matsalia (2014) explora essa percepção, vejamos um trecho:

As inclinações xenofóbicas de Lovecraft são bem conhecidas, no entanto, poucos estudiosos exploram o significado do racismo presente em sua obra. É minha opinião que esta aversão em abordar o racismo nas histórias de Lovecraft é prejudicial para os estudos lovecraftianos. Horror

e racismo são um binário inextricável nas histórias de Lovecraft. Qualquer crítica dirigida aos temas da obra de Lovecraft não pode omitir o racismo do escritor, ou posicioná-lo como auxiliar, para que não corra o risco de ofuscar o impacto generalizado que o racismo tem no cânone de Lovecraft. (MATSALIA, 2014, p. 1 – Tradução nossa)

É perceptível que o acobertamento dos temas supracitados na fortuna crítica do escritor está sendo revelado por novos e antigos pesquisadores, como o próprio S.T. Joshi, mas ainda existe uma certa resistência em abordar esses assuntos, ainda herança da xenofobia e do racismo estrutural de algumas sociedades.

Por fim, acredito que Lovecraft deixou um legado cósmico de referência que continuará a ser utilizado, dado o infinito caótico de significados de suas criações. Acredito que os temas mais pontiagudos terão cada vez mais eminência nas pesquisas e nos materiais narrativos e acredito que o leitor, espectador ou jogador lovecraftiano, permeará essa herança para as futuras gerações a partir de ângulos narrativos que apenas a história nos dirá.

CONSIDERAÇÕES

A revisitação de um trabalho é sempre uma tarefa ingrata, já que o tempo proporciona novos olhares e, no caso desse trabalho, me mostrou elementos que gostaria de ter abordado na escrita original. Porém, não há arrependimentos, apenas um sentimento de que poderia ter feito mais.

Este artigo, que foi também um resumo da minha dissertação de mestrado, tentou construir um diálogo entre a narrativa lovecraftiana a partir do horror cósmico e o efeito no leitor modelo. Partindo dessa proposta, acredito que foi possível observar elementos narrativos e estéticos que conduzem a percepção de que o horror lovecraftiano é perturbador ao ponto de levar o receptor a construir, dentro dos vazios das narrativas, um reflexo do medo real da obsolêscência cósmica.

Foi possível também analisar a influência desses medos como mecanismos estéticos afim de configurar novas percepções acerca da narrativa cósmica. Percepções que dialogam com leitores de diferentes épocas e, mesmo com o intervalo temporal entre as leituras, causar medos semelhantes, imortalizando a narrativa lovecraftiana.

Além dessas características, foi também levantada brevemente a herança lovecraftiana tanto como reconhecida pelos medos caóticos, como a herança problemática do escritor e de suas obras, com o racismo e a xenofobia presente nessas narrativas.

Finalizando, acredito que a narrativa lovecraftiana deixa um legado que é tanto uma percepção da fragilidade e do obscurantismo humano frente ao cosmos

infinito do universo, como uma narrativa que dialoga com medos inerentes ao ser humano, como o esquecimento, a doença e o sentimento de inadequação social.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, James. “**Pickman’s Model’: H.P. Lovecraft’s Model of Terror.**” **A Century Less a Dream: Selected Criticism on H.P. Lovecraft.** Ed. Scott Connors. Holicong: Wildside Press, 2002. 195-205.

BEZARIAS, Caio Alexandre. **Funcões do mito na obra de Howard Phillips Lovecraft.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. Defendido em 2006, São Paulo, 2006.

CESERANI, Remo. **O Fantástico.** Trad. Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba, Ed.UFPR, 2006.

DE LUQUE, J. L. P. **Comunal Decay: Narratological and Ideological Analysis of H. P. Lovecraft’s Fiction.** 2013. 394 páginas. Tese de Doutorado. Facultad de filosofía y letras, departamento de filologías inglesa y alemana. Universidade d Córdoba. Defendida em 26 set. 2013.

JOSHI, S.T. **A dreamer and a visionary H.P. Lovecraft in his time.** Liverpool. Liverpool University Press. 2001.

LÉVY, Maurice. **Lovecraft: A Study in the Fantastic.** 1985. Trans. S.T. Joshi. Detroit: Wayne State UP, 1988.

MATSALIA, B. L. **The dynamics of xenogenetics and sectranriasm in lovecraftian horror: A study of nihilism and scientific upheaval.** (2014), Tese (Doutorado). California State University San Bernardino. Electronic Theses, Projects and Dissertations. Paper 6.

ROAS, David. **A Ameaça do Fantástico: Aproximações teóricas.** Trad. Julián Fuks. São Paulo. Editora Unesp, 2014.

TYSON, Donald. **The Dream World of H. P. Lovecraft: His Life, His Demons, His Universe.** United States of America. E-Book. Llewellyn Publications Llewellyn Worldwide Ltd. 2010.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **O horror cósmico de Lovecraft e o efeito no leitor**, defendida em 29 de setembro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Evanir Pavloski – Orientador
Doutor em Estudos Literários
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Klaus Friedrich Wilhelm Eggensperger
Doutor em Linguística

Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes

Doutor em Literatura

Universidade Estadual de Ponta Grossa

SILVA, Rhuan F.S. **O horror cósmico de Lovecraft e o efeito no leitor**. Ponta Grossa, 2017, 238 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2395>>.

Referência deste artigo:

SILVA, R. F. S.; PAVLOSKI, E. O horror cósmico de Lovecraft e o efeito no leitor. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J.A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 524-540.



GONÇALO M. TAVARES E O *BAIRRO*: DAS HETEROTOPIAS ÀS VICISSITUDES DO ABSURDO

Robson José Custódio¹
Daniel de Oliveira Gomes²

Resumo: A proposta deste artigo é apresentar os principais caminhos referentes ao espaço e à linguagem singular absorvidos na escrita do autor português contemporâneo Gonçalo M. Tavares dentro da série *O bairro*, responsável por retratar, na obra, o cotidiano e os convívios de diferentes senhores, em um único espaço criado a fim de habitar alguns intelectuais, como uma forma de refúgio de um mundo que não lhes cabe. Para tanto, percorro as ideias apresentadas, sobretudo, por Michel Foucault, a respeito da heterotopia, dos lugares sem lugares, que encobrem essa reconstrução de realidade. O trabalho se justifica pela necessidade de conhecer trabalhos de autores do último século, ainda mais quando eles são capazes de nos colocar diante de relações entre a vizinhança urbana e de nos fazer redescobrir os nossos próprios conceitos sobre o cotidiano. Além disso, é importante salientar que esse espaço é determinado como interminável, também numa presença e relação com o “outro”, a partir, principalmente, das discussões teóricas de Maurice Blanchot, que nos capacita a colocar, em uma posição de abertura, cada narrativa que se entrecruza de senhor para senhor.

Palavras-chave: Gonçalo M. Tavares; Poesia lusitana; Heterotopias; Alteridade.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CUSTÓDIO, Robson José. **Gonçalo M. Tavares e *O Bairro*: das heterotopias às vicissitudes do absurdo**. Ponta Grossa, 2017, 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1491>>.

INTRODUÇÃO

Saberemos melhor adiante, mas cada página da série *O bairro*, sobre a qual discutiremos neste texto, permite-nos criar devaneios (e por que não realidade) em um espaço singular da literatura, é um jogo de escrita que lida de fato com o absurdo.

-
1. Doutorando em Estudos Literários. Universidade Federal do Paraná. Mestre em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: robscustodio@gmail.com
 2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: setepratas@hotmail.com

A autoria é de Gonçalo M. Tavares, angolano-português de uma geração contemporânea, que começou a carreira com *O livro da dança*, publicado em 2001. Desde então, mais de 35 obras já foram lançadas por ele.

Os textos de Tavares não se deixam aprisionar, ainda que pareçam evidenciar o trânsito entre mundos que costumamos entender como diversos, como o seriam a literatura e a reflexão, a criação e a produção intelectual, a arte e a ciência, a escrita e a leitura (MOREIRA, 2014, p. 425).

Seu trabalho já recebeu diversos prêmios nacionais e internacionais, o que o mantém em um seleto grupo que provocam e convencem os leitores. É certo que o processo intertextual presente em quase todos os seus trabalhos faz da sua crítica uma aproximação ao(s) clássico(s). *Uma viagem à Índia* lembrando *Os Lusíadas*, Eurípides em *Os velhos também querem viver*. Além deles, essa intertextualidade pode ser percebida mais claramente em *Biblioteca* e na série *O bairro*.

Gonçalo é atípico em suas relações, sobretudo no corpo da antiguidade. Além disso, ele também é professor na Universidade de Lisboa. “Essas aulas são exercícios de pensar em voz alta”, afirma à Saraiva³. E a escrita o complementa na vida. “Acho que a escrita tem a ver com uma necessidade pós-orgânica. Quando não escrevo fico irritado, é muito próximo a um desconforto orgânico. Não escrever me obriga a sair do normal”. Salienta-se aqui que Gonçalo não publicou até os 30 anos. Todo o período anterior foi de uma imensa preparação.

Sempre senti a matemática como uma presença/ Física; em relação a ela vejo-me/ Como alguém que não consegue/ Esquecer o pulso porque vestiu uma camisa demasiado Apertada/ nas mangas./ Perdoem-me a imagem: como/ Num bar de putas onde se vai beber uma cerveja/ E provocar com a nossa indiferença o desejo/ Interesseiro das mulheres, a matemática é isto: um/ Mundo onde entro para me sentir excluído;/ Para perceber, no fundo, que a linguagem, em relação/ Aos números e aos seus cálculos, é um sistema,/ Ao mesmo tempo, milionário e pedinte. Escrever/ Não é mais inteligente que resolver uma equação;/ Por que optei por escrever? Não sei. Ou talvez saiba:/ Entre a possibilidade de acertar muito, existente/ Na matemática, e a possibilidade de errar muito,/ Que existe na escrita (errar de *errância*⁴, de caminhar/ Mais ou menos sem meta) optei instintivamente/ Pela segunda. Escrevo porque perdi o mapa. (TAVARES, 2005a, p. 161)

E talvez o tente reencontrar por meio do mapa de narrativas de *O bairro*. O teor sensibilíssimo do autor tange na tentativa de aproximar-nos dos relatos e nuances da vida cotidiana do ser humano, ou até mesmo de suas experiências de viagens.

3. Entrevista cedida em junho de 2010 a Ramon Mello, em Lisboa, Portugal. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/Post/10333>>

4. Grifos do autor.

O projeto de Tavares inaugurou com a residência do senhor Valéry, e, hoje, conta com outros 39 recintos. Entretanto, apenas 10 moradores nos são apresentados efetivamente por Tavares – um outro surge na espreita das histórias, mas ainda sem grandes manifestações; está trazendo sua mudança aos poucos, trata-se das narrativas do senhor Voltaire, apresentadas na *Revista Magazine*, uma publicação lisboeta. O bairro é delineado por um mapa, desenhado e projetado para muitos outros senhores. A escolha por um bairro parte de um princípio de proteção, e a forma de unificar todos os livros em uma série “coloca-se ela mesma como um modo de imaginar resistente, como um modo de fazer política que garante um espaço de sobrevivência para a leitura, para a literatura, para a arte” (MOREIRA, 2014, p. 100). Para Moreira (2014), ainda, um bairro é um espaço de proximidade e vizinhança, um lugar onde as pessoas são capazes de viver suas inter-relações cotidianas, trabalhar com seus sentimentos e afetividades possíveis, seja com o próprio lugar ou pelas pessoas com quem convivem.

Esse espaço é habitado por importantes nomes da área cultural e, em especial, da literatura, personagens oriundos de tempos e espaços distintos que são aproximados pelo ato do escritor português de ali reuni-los. Esse pequeno território prevê, conforme o diagrama ilustrado que acompanha a série, a existência de 39 moradores e conta, ainda, com várias residências vazias. Nele residem, hoje, dez habitantes, cujos epítetos invocam uma carga de obras e posturas teóricas, críticas e artísticas diversificadas: os senhores Valéry, Henri, Brecht, Juarroz, Kraus, Calvino, Walser, Breton, Eliot e Swedenborg (MOREIRA, 2014, p. 102).

Esses se apresentam aos leitores por meio de narrativas curtas elaboradas pela percepção do autor. Em primeira viagem, Gonçalo M. Tavares traz Valéry na tentativa de justificar alguns cotidianos por meio da lógica, usando de sua ingenuidade de criança para analisar o mundo em que vive. Depois, Henri, um homem sábio – e que tem paixão pelo conhecimento – que, por vezes sozinho, prefere ficar na companhia de uma garrafa de absinto: “um eclipse que só depende de mim, eis o que trago nesta garrafa – disse o senhor Henri” (TAVARES, 2012, p. 30); Brecht, um excelente contador de histórias – convincentes, por sinal – que conquista um sucesso inesperável, sem saída: “Depois de contar a última história o senhor Brecht olhou em redor. A sala estava cheia. As pessoas eram tantas que tapavam a porta. Como poderia agora sair dali?” (TAVARES, 2005b, p. 69); Juarroz preso em seus pensamentos, alheio ao mundo, desastrado e aborrecido com a realidade, que para ele é um lugar menos importante do que suas ideias; Kraus, um cronista de jornal que, por meio de seu texto, nos faz rir das atitudes e dos discursos políticos cheios de interesses.

Ainda, no Bairro, Tavares apresenta Calvino, um senhor que nos transpõe aos seus sonhos e conflita o real com a ficção; Walser, um ser isolado do centro do bairro, mas que se surpreende com o caos da vida, com o caos dos

homens, os quais, ao passo que se distanciam de sua realidade, aproximam-se de sua ficcionalização; Breton, que entrevista a si próprio, mas são perguntas sem respostas – ou, diria, respostas verbais, pois seus comportamentos dizem mais do que esperamos –, que questionam por vezes os leitores; Swedenborg, que, por meio de falas de seus colegas do Bairro, principalmente Eliot, tenta desenvolver uma análise geométrica do mundo que nos cerca. E, por fim, Eliot, que tem como missão realizar sete conferências – são acompanhadas sempre pelo senhor Swedenborg, o Senhor Borges e poucas outras pessoas – nas quais ele possa analisar e interpretar versos poéticos.

Este trabalho, portanto, propõe-se a olhar *O bairro*, de Gonçalo M. Tavares, por uma perspectiva heterotópica. Pensando nos (não) limites das relações de convivência de uma comunidade que vive as suas histórias cotidianas. O termo, atribuído por Foucault em *As palavras e as coisas* e, depois, em uma conferência intitulada *Outros espaços*, está atrelado aos espaços diferenciados, que se encontram na exterioridade de todos os outros, mas que de alguma forma estejam envolvidos com os espaços reais; lugares de controle, de um funcionamento de ordem social alternativa. Encontrar as heterotopias no projeto de Gonçalo parte da geografia construída na série. É um lugar sem lugar (pelos caminhos foucaultianos) que dentro das suas pretensões se concretiza no que tange a uma utopia. Seu contexto influencia diretamente em seu desenvolvimento.

Destarte, Blanchot nos apresenta um princípio de incompletude, alegando que na base de cada ser existe um princípio de insuficiência. Para ele “a existência de cada ser chama o outro, ou uma pluralidade de outros” (BLANCHOT, 2013, p. 17). Noção essa, que faz o olhar se desviar e ir além daquilo que lhe é dito, como se faltassem elementos, que se encontrará em marcas em tantos outros trabalhos do autor. *O bairro*, por exemplo, não se fecha em cada obra terminada, mas suas histórias caminham nas outras, pelas relações de vizinhanças que percebemos, assim como acontece com o senhor Eliot e os seus companheiros de conferências, ou a amizade entre Voltaire e Foucault. A brincadeira entre Breton e Valéry, e tantos outros encontros possíveis no espaço. Escrever, portanto, para Blanchot, é o interminável, o incessante, e isso acontece quando o autor termina com a sua vida, pois ela segue para o ‘infortúnio do infinito’. Além disso, após escrita, a obra conserva em seu interior um conteúdo não sendo de si mesma. Esse “fim” dará continuidade por meio de ligações entre os textos. Pois, quando se descobre o interminável, revela-se também um medo da solidão. A frequência faz com que nos mantenhamos no infinito (BLANCHOT, 2011). A partir disso é que podemos afirmar que *O bairro* é um projeto inacabado e que vai até o último senhor – mas lembre-se que há 39 senhores, atualmente, mas muitas residências aguardando a chegada de novos moradores. O etc. define bem o que acontece nessa escritura.

“CADA ESPAÇO DETERMINA, OU PELO MENOS ENCORAJA, SUA PRÓPRIA ESPÉCIE DE HISTÓRIA. [...] O QUE OCORRE DEPENDE MUITO DE ONDE OCORRE” (MORETTI, 2003, P. 81)

O Bairro, no seu conjunto, e quando estiver todo pronto, é um projeto enorme. Vai durar toda a minha vida. Acho que no final vai ficar algo como se fosse uma história da literatura, mas em ficção. É, se calhar, a minha forma de fazer ensaios. São personagens que, embora guardando um pouco o espírito do nome que levam – quer seja pelo tema, pela lógica de pensamento, escrita etc. –, são ficcionais, autônomas, personagens que fazem o seu caminho (TAVARES, 2007a, p. 4).

Esse projeto de Gonçalo é um espaço literário que se dá como num bairro da realidade. Ele é comparado pelo próprio autor com a aldeia de Asterix, um lugar que resiste à invasão dos bárbaros, resistente, portanto, aos problemas externos, e que demonstra um ar de segurança e acolhida aos habitantes (STUDART, 2012). Esse vilarejo foi criado em 1959 por Albert Uderzo e René Goscinny, e suas histórias narram as aventuras na Gália (região que corresponde aproximadamente com a França) de dois combatentes contra os romanos, que buscam invadir o seu território, o único que ainda resta ainda não pertencente ao poder de Roma.

Estamos no ano 50 antes de Cristo. Toda a Gália foi ocupada pelos romanos... Toda? Não! Uma aldeia povoada por irredutíveis gauleses ainda resiste ao invasor. E a vida não é nada fácil para as Guarnições de legionários romanos nos campos fortificados de Barbaorum, Aquarium, Laudanum e Petibonum...⁵

Essa introdução se repete em todas as edições de Asterix e Obelix. As narrativas coincidem com o período de invasões romanas comandadas por Júlio César. Ele “unificou o poder em Roma, tornou-se ditador e, apesar de nunca ter sido imperador, criou as condições para que seus sucessores governassem o maior império do mundo antigo” (SILVA, 2005, p. 1). O vilarejo no qual se passa a história de Uderzo e Goscinny na realidade existiu, e foi o que mais resistiu ao poder romano. Eles eram extremamente organizados, como afirma Silva (2005), e depois de quase um mês é que realmente foram invadidos e tomados por César.

Possivelmente, Gonçalo o traz como referência para o seu bairro justamente por ser um lugar onde ele assegura esses senhores. Um espaço onde há possibilidade de criar vizinhanças, em que haja acolhida e resistências. São todos eles fortes, na concepção de Tavares, e permanecem protegidos, numa espécie de fuga das invasões do mundo contemporâneo. Nesse lugar, encontramos uma eterna vivência de senhores e seus cotidianos aventurecos.

5. Texto retirado do livro *Asterix nos Jogos Olímpicos*. Trecho disponível em: http://www.galerarecord.com.br/upload/catalogo/57d31e0051c29_asterixnosjogosolimpicos.pdf

De antemão, encontro-me com a geografia literária de Moretti (2003), pensando no que ele acredita: em pôr uma geografia que estuda a literatura ou vice-versa, da literatura na geografia.

A literatura e a geografia formam uma relação que remete à configuração dos espaços no interior do universo ficcional. Tal configuração possibilita situar o fenômeno literário que se manifesta em romances. Dados e recursos que são familiares a geógrafos passam a ser instrumentos para a análise do estudioso da literatura. (AQUINO; HAYET; PEREIRA JUNIOR, 2013, p. 5)

A literatura se amplia, dessa forma, ao olhar para a geografia, nas análises espaciais. “A Literatura constitui-se, portanto, num documento que conta, cria e recria um momento espaço-temporal, trazendo elementos para se pensar a sociedade e o espaço que constituam o ambiente do escritor” (MARANDOLA, 2006, 64). Assim, os autores são capazes de olhar para o espaço de onde retratam a realidade, aproximam para os seus leitores condições que atrelem o espaço e o tempo ao que é visto na obra.

[E] a vantagem em conhecer bem o país, em particular a sua geografia, é que assim pode enviar ordens para cada cantinho. Se souber de geografia as suas ordens podem ser exaustivas, ao metro quadrado. É quase como ter uma folha quadriculada e preencher todos os espaços com a suas diretivas. Não deixar nem uma pequena elevação ou um miserável riacho fora do benfazejo alcance das suas medidas políticas. (TAVARES, 2007c, p. 53)

Em completude a isso, as heterotopias foucaultianas “atuam como espaços que se encontram fora de todos os outros espaços e mesmo assim encontram-se intrinsecamente ligados a estes” (SOUZA, 2009, p. 2). No geral, elas são espaços verossimilhantes, uma possibilidade de concretizações das utopias. São, acima disso, espaços reais, alcançáveis. Diferente do que é a utopia, que se vê como um espaço totalmente irreal, uma relação de analogia direta ou inversa (FOUCAULT, 2015b).

[A heterotopologia é] uma espécie de descrição sistemática que teria por objeto, em uma dada sociedade, o estudo, a análise, a descrição, a “leitura”, como se gosta de dizer hoje em dia, desses espaços diferentes, desses outros lugares, uma espécie de contestação simultaneamente mítica e real do espaço em que vivemos. (FOUCAULT, 2015b, p. 433)

Sendo assim, vemos que esses outros lugares partem de conflitos para se constituírem. As fábulas, como forma utópica, acontecem por serem construídas numa ideologia impossível. Elas “representam mundos possíveis, ainda que falando de projeções do mundo real em cenários extremados” (VILAS-BOAS, 2002, p. 95). Ao contrário da heterotopia, que visa uma imobilidade social, não sendo olhada como monolítica. É uma forma de se tornar, talvez, mais humanos. “É justamente por meio das fissuras na estrutura e das múltiplas possibilidades e caminhos

contidos na conjuntura que é possível construir-se espaços outros” (RAMOS, 2010, p. 8). Foucault (2015b) afirma que nosso presente [e isso já atribuindo realmente o tempo atual] vive na época do simultâneo, da justaposição, do lado a lado e do disperso. Martins explica que nosso presente “seria aquele onde o mundo se experimenta, menos como uma grande vida que se desenvolveria através dos tempos que como uma rede que liga pontos e que entrecruza seu emaranhado” (MARTINS, 2002, p. 93). Seriam basicamente as diversas relações que nós efetuamos a cada momento, experimentações de ligações que se efetivam a cada instante, com usos e significações múltiplas do mesmo lugar. Assim:

[...] temos que as heterotopias, possuem funções bem determinadas em relação aos demais espaços, seja criando um espaço não real, mas que espelha todos os outros espaços reais, de uma forma ilusória, ou um espaço perfeito mas real, onde se encontra o contraste com todos os outros sítios desorganizados e mal construídos. (SOUZA, 2009, p. 2)

Deparamo-nos neste ponto com o Chefe, personagem que tanto se envolveu com a cartografia nos contos do Senhor Kraus. Ele já recebera alguns mapas, mas utilizara-os como lenços das narinas, toalhas de mesa, entre outras coisas. Mas o que me intriga é a sua persistência em estabelecer realidade àquilo que realmente não o é. Já que, o mapa, para ele, não é apenas uma representação, como muitos insistiam à sua pessoa. Ele mantinha certos cuidados com os papéis, “limpava todas as unidades e nódoas líquidas apenas com a parte do mapa que representava o interior do país – a zona mais seca” (TAVARES, 2007c, p. 47); isso facilitaria resolver alguns problemas de crises hídricas que ocorriam. Porém, os mapas, segundo Moretti, são capazes de nos deixar muitas dúvidas, porque ele não está ali para esclarecer, mas para gerar questionamentos e ideias. Destarte, força a nos mover diante das situações requisitadas. Isso, claro, em contraposição à conformidade dos cartógrafos, porque para eles o mapa elucida e nos diz muito mais que as palavras. Os mapas têm a força de mudar a forma como lemos um romance. “[E ele] é exatamente isso, uma ligação que se torna visível -, nos permitirá ver algumas relações significativas que até agora nos escaparam” (MORETTI, 2003, p. 13). O Chefe nem ligava para os preciosismos técnicos, não se importava com a teoria. “O Chefe tinha na verdade um problema intelectual: não conseguia diferenciar a realidade da representação da realidade” (TAVARES, 2007c, p. 47). Chegou a escrever “Chuva!” no mapa sobre os territórios mais secos para ver se ali um problema se resolvia. Percebera, obviamente, que isso não se realizava, mas acreditava que isso era armação de seus auxiliares que, para ele, não queriam a realização disso. E “não deixando de pensar em qual dos seus adversários poderia estar a boicotar a sua ação energética, o Chefe murmurava, intrigado, para si próprio: - Mas se eu escrevi ‘chuva’ no mapa...” (TAVARES, 2007c, p. 48). Não queria aceitar o fato da realidade.

Nisso, o mapa é avaliado como recurso para criação de um determinado espaço na literatura; é como, portanto, delimitar uma região naquilo que se constrói referente na história literária, uma produção de ambiente. A ideia do mapa nos remete a uma elaboração geral representativa, em que cartógrafos tomam como base os territórios das nações; escolhe-se, assim, uma área que queira representar e as projeções que se queira usar (CUNHA, 2011).

Em primeiro lugar, realçam o ortgebunden (literalmente, preso, ligado ou vinculado ao lugar), a natureza espacial das formas literárias: cada uma delas com sua geometria peculiar, suas fronteiras, seus tabus espaciais e rotas favoritas. Em seguida, os mapas trazem à luz a lógica interna da narrativa: o domínio semiótico em torno do qual um enredo se aglutina e se organiza (MORETTI, 2003, p. 15).

Sabemos, pois, que Gonçalo constrói um espaço fictício, baseado em um mapa, como bem visto na seção anterior, no entanto, esse lugar possui os seus pontos de indeterminação que provocam uma evasão para o pensamento na realidade, ou seja, possibilidades de levar ao espaço existente. Assim, parto para a hipótese de que *O bairro* é um espaço do infinito, tal como foi percebido na linguagem do autor em outras obras, tal como se percebe na escrita da *Biblioteca*, por exemplo. Esse bairro tavariano é, pelos entremeios foucaultianos, um lugar sem lugar, assim como uma biblioteca o é.

“O ESCRITOR TEM UMA TÉCNICA PARA ESCREVER, ASSIM COMO O PAPEL EM BRANCO TEM UMA TÉCNICA PARA SER ESCRITO” – M. FOUCAULT, EM BIBLIOTECA.

Para Gonçalo M. Tavares, publicar pressupõe um conjunto de ações que permanece distante do necessário para se publicar. “Escrever é uma relação invulgar. Publicar é tornar público” (TAVARES, 2016, p. 9). Consequências a isso fazem com que Tavares repense as suas publicações. Talvez dessa forma que ele não tenha feito isso antes dos 30 anos. “A pessoa só deve publicar quando tem um livro forte, quando sentir que, aconteça o que acontecer, vai continuar o seu percurso” (2016, p. 9). Logo, segundo ele, essa ideia de publicar e se tornar um escritor é falha. Para Barthes (2004), o autor que fala em um texto não pode extrapolar os próprios limites e alcançar a voz de um narrador. Escrever é um ato, ao qual a linguagem cria um usufruto, ou seja, próximo de uma impessoalidade do autor. “A linguagem conhece um ‘sujeito’, não uma ‘pessoa’, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para ‘sustentar’ a linguagem, isto é, para exauri-la” (BARTHES, 2004, p. 60). O escritor, segundo Blanchot, “nunca está diante da obra e onde existe obra ele não o sabe ou, mais precisamente, a sua própria ignorância é ignorada e unicamente dada na impossibilidade de ler, experiência ambígua que o repõe em atividade” (BLANCHOT, 2011, p. 16). A

preensão persecutória, como lembrado pelo teórico, é este determinado domínio sobre a obra, quando olhamos para Gonçalo, percebemos sua capacidade de dar-lhe impulsão à escrita. O autor pertence à obra, todavia o que lhe pertence é apenas um livro, diria Blanchot. Além disso:

[...] o domínio do escritor não está na mão que escreve, essa mão “doente” que nunca solta o lápis, que não pode soltá-lo, pois o que segura, não o segura realmente, o que segura pertence à sombra e ela própria é uma sombra. O domínio é sempre obra da outra mão, daquela que não escreve, capaz de intervir no momento adequado, de apoderar-se do lápis e de o afastar. Portanto, o domínio consiste no poder de parar de escrever, de interromper o que se escreve, exprimindo os seus direitos e sua acuidade decisiva no instante (BLANCHOT, 2011, p. 16).

Ela se torna inapreensível, pois a palavra não é mais do que aparência. Com tudo isso, o autor sente-se forçado a voltar a meter mãos à obra, logo, percebemos esse longínquo, uma reação ao infinito, ao interminável. Como Borges mesmo já nos mostrou, num ambiente de confusão, também interminável, que chega a ser a biblioteca, numa disseminação babélica do livro, ou até melhor, uma biblioteca babélica. E o meter mãos à obra é a obrigação que o autor perpetua em seus trabalhos, na noção de que o fim não possui necessidade. Assim como no princípio de insuficiência, o qual nos aproxima das perspectivas de que o ser possui na base, no chão, uma incompletude.

Isto se dá na clave da utopia como uma “invenção”, num afastamento daquilo que tomamos como excesso de familiar para tocar o outro, a alteridade e o exílio; desviar o olhar como forma de redesenhar o espaço contaminado pelo convicto e presente si mesmo quando o outro se recusa a ser igual (STUDART, 2012, p. 144).

Assim, objetivar uma mudança em um mundo, parte-se de um ideológico válido, como em *O bairro* de Gonçalo, que se posiciona em um espaço estranho para alguns, mas contemplativo em uma esperança de mudança consciente do espaço inconcluso. Em *O bairro*, pelas palavras de Blanchot (2013), a existência do ser e da figura em solidão chama o outro, ou uma pluralidade de outros. Há, portanto, a necessidade da continuação, que, se não houver a determinação do número desses outros, pode gerar a disseminação no infinito⁶. Gonçalo, em *Livro da dança*, elucida-nos isso, de modo que entendamos o infinito como algo mais palpável e de simples manipulação.

Um objeto exacto

Entreter o infinito

6. Na série portuguesa, Gonçalo pré-determinou o número de ‘outros’ (39), mas, mesmo – ainda – na apresentação de 10, vê-se as perspectivas e aberturas possíveis para novos habitantes. Ele mesmo, inclusive, iniciou com *O Senhor Valéry e a Lógica* sem saber o que viria depois, e somente na terceira escrita, em *O Senhor Brecht*, o mapa “completo” introduz os muitos outros que viriam, sem determinações temporais.

Tratar o infinito como objecto,
 atirá-lo ao chão, partir-lhe a face, curar-lhe as feridas, chamar pelo pai e
 pela mãe;
 dar-lhe pão à boca no dia das doenças, contar-lhes os ossos e, por fim,
 desprezá-lo.

Entreter o infinito.

Tratar o infinito como objecto.

(TAVARES, 2008, p. 81)

Logo, vemos que:

[...] aquele que o princípio de insuficiência ordena é também voltado ao
 excesso. O homem: ser insuficiente que tem, por horizonte, o excessivo.
 O excesso não é o demasiado-pleno, o superabundante. O excesso da
 falta e por falta é a exigência jamais satisfeita da insuficiência humana
 (BLANCHOT, 2013, p. 79).

E uma satisfação que finda, possivelmente, na morte do escritor. Na verdade,
 faz-se uma inversão no processo: “o nascimento do leitor tem de pagar-se com
 a morte do autor” (BARTHES, 2004, p. 64). O trabalho deste termina com a
 própria vida e continua pelo infinito, não apenas no sentido de uma obra deixada
 para a posteridade após a morte física de seu autor, mas no sentido de que
 blanchotianamente a obra é uma experiência incessante de sentido, neste “jogo
 insensato de escrever”, como diria Mallarmé, citado por Blanchot em *A conversa
 infinita – 1 A palavra plural*. E:

[...] si on veut chercher l'auteur après sa disparition, après que son autorité a
 été contestée et son pouvoir transféré au lecteur et au Texte, il faut chercher
 un spectre, une émanation de cet auteur. Or, c'est précisément ce que fait
 Gonçalo Tavares dans sa Bibliothèque, [par exemple], en collectionnant des
 émanations d'auteurs qu'il utilise à son gré pour engendrer des fictions⁷.
 (BERGONZONI, 2015, p. 84)

Vejam os que todo e qualquer tipo de texto é produzido por algum indivíduo,
 um autor. Esse mesmo texto pode possuir internamente alguém que conta essa
 história, o narrador. Nas obras *d'O bairro*, encontramos a amarração entre um
 “eu” narrador que também se destaca como um “eu” personagem. Em *O Senhor
 Breton e a entrevista*, por exemplo, Tavares traz uma peculiaridade importante na
 escrita: a condução da narrativa. O discurso usado durante o texto admite uma
 nova forma de leitura, já que muitas das vezes na história o leitor é praticamente
 convidado a se envolver nos pensamentos do narrador.

7. Se quisermos encontrar o autor após sua morte, depois que sua autoridade foi contestada e seu
 poder transferido para o leitor e o texto, deve-se procurar um espectro, um desdobramento deste
 autor. Agora, este é precisamente o que fez Gonçalo Tavares em sua biblioteca, [por exemplo],
 coletando emanações de autores, os quais ele usa para gerar ficções (Tradução nossa).

De alguma forma, as reflexões do Senhor Breton, que entrevista a si mesmo, buscam respostas que nem ele mesmo consegue encontrar. São dez perguntas feitas e oferecidas, com deduções e posições quase estabelecidas, que se baseiam em construções individuais do pensamento de Breton – e porque não de Tavares, tendo o tríplice olhar diante do momento narrativo – onde a própria pergunta pode indiciar retornos reflexivos para a leitura (talvez, veja-se um aspecto aproximativo da metalinguagem do narrador, ou de um processo de retórica).

Por outro lado, por paradoxal que possa parecer, compreendemos nele uma relação com o fim da autoria, o acabamento da relação autor/leitor, pois o que acontece é que “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2004, p. 58). E assim, acreditamos que o ato da escrita permanece interminável, ou ao menos, em Tavares, desponta a relação com o interminável, logo, este leitor está, de algum modo, “por vir”. O domínio sob a obra, em retomada ao que já foi dito, pode ser intervisto, negando e intrometendo pensamentos, vê-se uma necessidade de recorrer ao tempo, muitas vezes percebendo o passado e destinando-o ao futuro. Mas, “não avançamos na linguagem como num caminho. Na linguagem começa-se sempre; repete-se o início como se a cada momento nos amputassem as pernas” (TAVARES, 2005a, p. 182). É bem importante salientar que mesmo que uma obra seja construída pelo autor, no viés do interminável, perceber-se-á que ligações – em muitas, externas – haverá junto a outras.

Do tempo ativo, do instante, ele conserva o gume cortante, a rapidez violenta. Assim é que se conserva no interior da obra, contém-se onde já não possui apoio. Mas a obra também conserva, por causa disso, um conteúdo, não é toda ela interior a si mesma (BLANCHOT, 2011, p. 19).

O ato da escrita e o trabalho de retomada em relação ao trabalho de escrita cotidiana, fazem com que nos mantenhamos no interminável. Para Butor:

[...] a obra inacabada é para nós a necessidade de uma invenção, e vemos bem a seu propósito que o crítico mais exato, mais respeitoso, é aquele cuja invenção consegue prolongar a do autor, a fazer com que esta entre a tal ponto nele mesmo que ele saberá fazer de sua imaginação uma parte da sua própria” (BUTOR, 1974, p. 199).

O fato de que, muitas vezes, no desenvolvimento dela, o indivíduo se coloque na solidão possibilita a (re)criação, joga no (re)conhecimento daquilo que já aconteceu e lança para as perspectivas do (re)começo. Aquilo que aparece como novo conquista o efetivo de não ser mais o atual e sim de um retorno.

que se chama *aparição*⁸ é isso mesmo: é o “tudo desapareceu” que se torna, por sua vez, *aparência*. E a *aparição* diz precisamente que, quando tudo desapareceu, ainda existe alguma coisa: quando tudo falta, a falta faz aparecer a essência do ser que é de ser ainda onde falta, de ser enquanto que dissimulado (BLANCHOT, 2011, p. 277).

8. Grifos do autor.

Escrever é o interminável, em termos blanchotianos. E quando o ver da solidão transpõe-se para a presença da escrita, ela se torna perigosa, pois é capaz de nos levar ao além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decifrar *O bairro* é um trabalho árduo, que demanda (e merece) um olhar muito mais prolongado. Suas referências partem de um contexto muito além do esperado: entre os 39 moradores, temos em suas bases intelectuais franceses, ingleses, argentinos, alemães, entre alguns outros; mas visualizamos apenas um português: Fernando Pessoa, e nenhum brasileiro – ainda, além de duas senhoras, apenas. E tendo as dez publicações lançadas em anos diferentes, dá-nos a esperança de nos próximos encontrarmos obras narrativas que nos façam conhecer um pouco mais desse território. Dessa forma, *O bairro* torna-se uma obra que se lança ao futuro interminável a partir do momento em que consegue acoplar várias outras dentro dela, um passado vinculado ao presente/futuro. Esse projeto é capaz de ser um “lugar sem lugar”, pelas ideias foucaultianas, pois retoma autores, livros, ideias, transformando-os em uma única. Com isso, o trabalho de Gonçalo ganha chão num processo imagético de contribuição do leitor. “[Ele é um espaço da linguagem definido] pela sustentação ao infinito das linguagens fragmentares” (FOUCAULT, 2015a, p. 59).

Destarte, *O bairro*, um lugar idealizado como espaço de literaturas, é um lugar de proteção, de possíveis resguardos de leitura, é até associado à vila de Asterix e Obelix, nas mesmas intenções. A região busca segurança, sendo um lugar heterotópico. Nele, o autor divide outros espaços para que todos os senhores se tornem vizinhos, num espaço de acolhidas e resistências. E por ser um bairro, a flexibilidade de mudanças acaba sendo muito grande; moradores chegam e também podem sair. E é por meio dos mapas que conseguimos trilhar passos desses senhores, os mapas, como já disse Moretti (2003), têm a força de mudar a forma como lemos um romance. Ao cria-lo, a série tavariana provoca o imaginário de um ser em uma cidade deslocada. Ele foi (e é) um recurso importante para a análise das narrativas.

Assim, determinar *O bairro* como um “lugar sem lugar” é abrir a possibilidade de o mantermos no infinito. Como a relação de vizinhança já cria essa abertura, a realidade de um bairro surge sem ao menos estabelecermos. Pelas ideias foucaultianas, como uma heterotopia que conquista um ambiente na literatura, a série tem um espaço importante, um lugar de valor na autoria, capaz de retomar e analisar produções clássicas, de articulá-las, de construir vizinhos pela literatura. “Aqui podem se encontrar, por acaso, as pessoas normalmente separadas pela hierarquia social e pelo espaço” (MORETTI, 2003, p. 59). *O bairro* como um campo heterotópico é capaz de capturar diversos indivíduos culturais e reuni-los todos

num lugar diferente. Ele existe como um lugar real, já que ultrapassa uma utopia, capaz também de ultrapassar a imaginação e transformar-se em uma instituição própria da sociedade. Ela é determinada, podemos dizer, de acordo com Vilas-Boas (2002) e David (2010), pela verossimilhança, pela possibilidade de concretização na realidade do espaço representado. Os senhores são encontrados em nosso mundo verossimilhantes às suas vidas intelectuais. Esse lugar é um espaço sem lugar, um mundo simples, com identidades representadas, em oposição às coisas tristes e ruins do mundo de hoje. Clichê, mas poderia ser um refúgio para todos, numa tentativa de descobertas de um interior perdido dentro de si. Pois sentimos essa definitiva compensação “criando um outro espaço, um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem-arrumado quanto o nosso é desorganizado, maldisposto e confuso” (FOUCAULT, 2015b, p. 438). Tudo poderia ser simples como narra o Senhor Calvino, por exemplo, sobre o poema:

De manhã, Calvino dirigia-se à cozinha para dar de comer ao Poema. O bicho devorava tudo: nenhum alimento era desagradável ou esquisito – e tudo para ele parecia ser alimento.

Ao fim do dia, depois de terminadas as tarefas urgentes, o senhor Calvino acariciava-lhe o pelo com a delicadeza e a hábil distração aparente dos tocadores de harpa. Naqueles instantes, o universo abrandava as rotações ganhando a lentidão inteligente dos pequenos felinos.

Dar banho ao Poema não era fácil; ele como que resistia à limpeza, exigindo de modo saltitante uma liberdade impudica que só a sujidade permite. Mas bem pior ainda era dar ao bicho uma injeção. Era a única altura em que as garras eram dirigidas a Calvino. Aquele animal preferia adoecer, a ser medicado.

Um dia o animal caiu da janela do 2º andar, e morreu.

Calvino, no dia seguinte, adotou outro.

E deu-lhe o mesmo nome. (TAVARES, 2007b, p. 25)

Não há sofrimentos, nem nada de tons sórdidos.

Em completude, Blanchot, nas perspectivas de Gonçalo, dá-nos o domínio da obra. Para ele, a impulsão da escrita parte disso, da preensão persecutória, de nos fazer dar a mão para a escrita e soltá-la para ir além. Com isso, o autor se sente forçado a continuar, a dar vistas ao infinito sem perceber que o fim não é necessário. Qual seria a graça se simplesmente prendêssemos a obra? Se não a disseminamos para ser maior no senso do interminável. Dentro desse espaço, ter uma pluralidade de outros, em um mapa que projeta tudo isso, por exemplo, é fazer-nos perambular pelas casas a fim de decifrar o mistério da vizinhança. Blanchotianamente, a obra é uma experiência incessante de sentido, que nos lança em um mapa, que nos faz estabelecer trocas entre o narrador, o autor e o leitor, numa tríade forte o suficiente para conquistar um dialogismo pertinente e necessário entre eles.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, I. C.; HAYET, L. F.; PEREIRA JUNIOR, J. **O espaço na literatura: uma análise da geografia literária do primeiro romance gaúcho – A Divina Pastora**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA E PATRIMÔNIO CULTURAL, 12., 2013, Passo Fundo. Disponível em: <http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/images/stories/trabalhos-12-seminario/12-jair-pereira-junior-lucas-flores-e-ivania-aquino.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.
- BARTHES, R. A Morte do Autor. In: BARTHES, R. **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERGONZONI, G. La Bibliothèque de Gonçalo M. Tavares et Le Cygne d’Henri Raczy-mow: une quête de l’auteur disparu. In: LOEHR, J; POIRIER, J. (org.), **Retour à l’auteur**. Paris: Épure, 2015.
- BLANCHOT, M. **A comunidade inconfessável**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Lumme Editor, 2013.
- _____. **O Espaço Literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BUTOR, M. Crítica e Invenção. In: BUTOR, Michel. **Repertório**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, p. 191-203.
- CUNHA, C. M. F. **A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global**. Guimarães: Opera Omnia, 2011.
- DAVID, D. L. **O desencanto utópico ou o juízo final: um estudo comparado entre A costa dos murmúrios, de Lídia Jorge, e Ventos do apocalipse, de Paulina Chiziane**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/deboradavid/tese-2010-usp>>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- FOUCAULT, M. A linguagem ao Infinito. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 4. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p. 48-60.
- _____. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 4. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p. 428-438.
- MARANDOLA, J. A. M. S. O Geógrafo e o Romance: aproximações com a cidade. **Geografia**, Rio Claro, v.31, n.1, jan/abr. 2006, p. 61-81.
- MARTINS, C. J. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: RAGO, M; ORLANDI, L. B; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85-98.
- MOREIRA, M. E. R. Gonçalo M. Tavares e a escrita da leitura. In: SOUZA, E. M.; LY-SARDO-DIAS, D.; BRAGANÇA, G. M. (Orgs.). **Sobrevivência e devir da leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MORETTI, F. **Atlas do Romance Europeu: 1800 – 1900**. Trad. Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.
- RAMOS, T. T. Heterotopias urbanas: Espaços de poder e estratégias socioespaciais dos Sem-Teto no Rio de Janeiro. **Polis**, Santiago, v. 27, abr. 2010.
- SILVA, C. C. Asterix e os Gauleses. **Aventuras na História**. 01 abr. 2005. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/asterix-gauleses-434170.shtml> Acesso em: 20 out. 2016

SOUZA, A. P. S. **A experiência da visão heterotópica: A “cegueira branca” de Sarago em Guimarães Rosa, Miguel de Unamuno.** In: SEMANA DE HUMANIDADES, 17., 2009, Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://cchla.ufrn.br/shXVII/Anais/GT31/31.3.pdf> Acesso em: 05 nov. 2015.

STUDART, J.V. **A literatura de Gonçalo M. Tavares: investigação arqueológica e um dançarino sutil nas esferas O Bairro e O Reino.** 2012. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100689/304248.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 06 abr. 2016

TAVARES, G. M. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. Diante do Enigma. **Jornal Rascunho.** Curitiba. Fev. 2016. Entrevista concedida a Jonatan Silva.

_____. Entrevista: Gonçalo M. Tavares “Ler para ter lucidez”. **Entre Livros.** São Paulo. Set. 2007a. Entrevista concedida a Joca Terron. Disponível em: http://www2.uol.com.br/entrelivros/artigos/entrevista_goncalo_m_tavares_-ler_para_ter_lucidez-_imprimir.html Acesso em: 30 set. 2016

_____. **O Livro da Dança.** Florianópolis: Editora da Casa, 2008.

_____. **O Senhor Brecht.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005b.

_____. **O Senhor Calvino.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007b.

_____. **O Senhor Henri e a Enciclopédia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

_____. **O Senhor Kraus.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007c.

VILAS-BOAS, G. Utopias, distopias e heterotopias na literatura de expressão alemã. In: VIEIRA, Fátima; SILVA, Jorge Miguel Bastos da (Orgs.). **Cadernos de Literatura Comparada 6/7: Utopias.** Porto: Granito/Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, 2002, p. 95-118.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Gonçalo M. Tavares e O Bairro: das heterotopias às vicissitudes do absurdo**, defendida em 29 de março de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Daniel de Oliveira Gomes – Orientador
Doutor em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Éris Antonio Oliveira
Doutor em Teoria da Literatura
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

CUSTÓDIO, Robson José. **Gonçalo M. Tavares e O Bairro: das heterotopias às vicissitudes do absurdo**. Ponta Grossa, 2017, 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1491>.

Referência deste artigo:

CUSTÓDIO, R. J.; GOMES, D. O. Gonçalo M. Tavares e O Bairro: das heterotopias às vicissitudes do absurdo. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 541-556.



EM BUSCA DE “EMOÇÕES”, UMA LEITURA DESTE CONTO DE JOÃO O RIO

Rodrigo Gonçalves Sobrinho¹

Evanir Pavloski²

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de retomar pontos específicos da dissertação denominada “Entre os Bosques de João do Rio”, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGEL/UEPG. A versão apresentada aqui se concentra no conto “Emoções” de João do Rio, texto que compõe a coletânea de contos intitulada *Dentro da noite*. Utilizamos aqui as noções básicas de narrador e personagem, oriundas da Teoria da Literatura, desenvolvendo a conduta de cada um destes elementos durante a narrativa. Os narradores e personagens desse conto possuem posturas reticentes, fator que admite diferentes possibilidades de leitura do texto, aspecto que pauta a discussão que aqui propomos.

Palavras-chaves: João do Rio. Emoções. Leituras. Narrador. Personagem.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SOBRINHO, Rodrigo Gonçalves. **Entre os bosques de João do Rio: leituras de contos de *Dentro da noite***. Ponta Grossa, 2016, 167f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/422>>.

INTRODUÇÃO

O trabalho defendido em 2016 no PPGEL/UEPG teve como objeto de análise quatro contos de João do Rio³. A partir da leitura de *Dentro da noite*⁴, apontamos diferentes possibilidades de interpretação dos seguintes textos: “Dentro da noite”, “Emoções”, “O bebê de tarlatana rosa” e “História de gente alegre”. Para isso nos apoiamos num repertório bibliográfico específico, tendo em vista a corrente teórica conhecida como “Estética da recepção” e o contexto de produção da obra de João do Rio. Adicionalmente, consideramos, para o desenvolvimento

1. Doutorando na Universidade Federal do Paraná. Assistente em Administração no Instituto Federal do Paraná. E-mail: contatorodrigosobrinho@gmail.com.

2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: evanir.pv@gmail.com

3. Principal pseudônimo de Paulo Barreto, icônico jornalista carioca do início do século XX

4. Volume publicado em 1910, pela Editora Garnier

das análises, as seguintes noções básicas, provenientes da Teoria da Literatura: narrador, personagem, temática, enredo e espaço.

Com o propósito de rememorar a dissertação mencionada, escolhemos para esta breve análise o conto “Emoções”. Apontamos a seguir algumas possibilidades de leitura, numa tentativa de exemplificar a análise desenvolvida na dissertação. Para isto, porém, não retomamos detalhes de nosso referencial teórico, destacando principalmente o comportamento irresoluto dos narradores e dos personagens deste pequeno quadro ficcional.

A ESTRUTURA E O ENREDO DO CONTO

Emoções, assim como os outros textos analisados na dissertação, possui uma estrutura particular. Há no texto uma convergência de duas narrativas. A respeito deste fenômeno, retomamos a ideia que Carmen Lúcia Tindó Secco desenvolveu em seu livro *Prazer e Morte em João do Rio*:

A narrativa do narrador 1 não se basta em si mesma, necessitando, conseqüentemente, de um prolongamento. Abre-se, então, um espaço em seu discurso para que se encaixe uma segunda narrativa que complemente a primeira. (SECCO, 1978, p. 35).

Se consideramos a nomenclatura proposta por Jouve (2002), temos nesse conto dois narradores intradiegeticos, uma vez que ambos atuam como personagens dentro do universo ficcional proposto por João do Rio. No conto há, portanto, dois tipos de narrador: o narrador o1, atuando aparentemente em caráter secundário, na função de testemunha; e o narrador o2, Belfort, que atua como protagonista do conto e conduz o discurso.

Em “Emoções” o narrador testemunha situa o leitor no jogo entre Oswaldo e Belfort, contando que foi buscar o barão em um clube, onde o dândi jogava com um rapaz:

Ontem, às 6 horas da tarde, fui buscar ao clube da rua do Passeio o velho barão Belfort, que me prometera mostrar, três dias antes, a sua cara coleção de esmaltes árabes. O barão jogava e perdia com um moço febril, que à lapela trazia um crisântemo amarelo, da cor da sua tez. [...] (RIO, 2002, p. 26).

Depois de certo tempo e algumas observações do narrador testemunha, Belfort pede licença para se retirar. Após observar Oswaldo, o narrador se despede discretamente, acompanhando o barão. Posteriormente se inicia um diálogo entre ele e Belfort, no qual ambos analisam os gestos de Oswaldo, observando seu estado psicológico, causado pelo vício no jogo.

Ao analisarem as circunstâncias as quais se encontra Oswaldo, Belfort relaciona o rapaz ao Chinês, apontando o início de uma nova história, a partir da abertura do discurso mencionada por Secco:

— Tal qual como o outro. Que exemplar, meu caro! que caso admirável! Esse pequeno há seis meses odiava o víspera. Hoje tem a voracidade de ganhar, e tamanha que já rouba. Amanhã arde, queima, rebenta numa banca de jogo. Ah! O jogo! É o único instinto de perdição que ainda desencadeia tempestades nos nervos da humanidade. O Osvaldinho é tal qual o outro, o Chinês, a minha última observação. (RIO, 2002, p. 28).

Depois de muito se referir à história do outro, o Barão assume a narrativa para nos contar o caso de Praxedes, um jovem chinês contrabandista, que motiva as observações do dândi por não possuir vícios. Situação que permanece a mesma até que Belfort o convida para jogar cartas. A partir da noite em que lhe inicia no jogo, Praxedes fica fascinado e o vício o consome, a ponto de mercadejar a própria companheira, Clotilde, também analisada por Belfort.

O barão nos conta que patrocinou o chinês em suas aventuras, mas que o jovem perdeu controle e sua situação financeira se tornou lamentável. Já perdido, confuso e falido, Praxedes se suicida dando cabeçadas contra uma parede. Após o desfecho da história, Belfort aposta que Oswaldo acabará arruinado como o Chinês.

EM BUSCA DE EMOÇÕES

O narrador testemunha de “Emoções” é um sujeito desconhecido. Se o encontro com Belfort é agendado, ele pressupõe uma relação social com o barão; há minimamente uma amizade, uma intimidade ou até mesmo um estreitamento político entre dois membros da elite. É possível interpretar este narrador a partir de sua cumplicidade com Belfort, uma vez que o mesmo aparenta possuir uma relativa afinidade com o dândi.

Podemos entender que esse narrador se entretém e, possivelmente, se diverte com a história de Oswaldo, juntamente com o barão, interessando-se posteriormente pelo caso do Chinês. Tal leitura parte do pressuposto que as expressões desse narrador testemunha possuem um caráter irônico.

No entanto, a proximidade ideológica entre narrador testemunha e narrador protagonista não é a única abordagem possível. Podemos admitir, contrariamente, interpretações que sustentem a incompatibilidade entre os narradores. Se não admitimos a ironia de tais comentários, o alinhamento entre os dois personagens se fragiliza.

Se considerarmos os dois narradores como uma espécie de duplo no conto, o narrador testemunha pode funcionar como ouvinte por excelência do dândi. Ao sentir as emoções de Oswaldo, Praxedes e Clotilde, esse sujeito goza da experiência estética juntamente com Belfort, o que torna sua postura subversiva e ao mesmo tempo o aproxima de condição semelhante a um leitor.

O barão, ao mencionar sua maneira de sentir, por meio do apoderamento das emoções alheias, pode ser compreendido também como um leitor de seu próprio discurso: “— Preciso sentir vendo os outros sentir, fez mirando-se no alto espelho do vestiário. Só assim tenho emoções” (RIO, 2002, p. 33). Belfort define aí sua perversão, cuja essência poderia ser relacionada ao potencial catártico de uma visão próxima à noção de leitura de ficção. Ou seja, como a possibilidade de viver o não vivido.

A partir da afirmação de Belfort, é possível admitir que o narrador protagonista atue ao mesmo tempo como narrador e como uma espécie de leitor do texto, deslumbrado com a própria história e reafirmando uma postura extremamente narcisista. Tal hipótese é ratificada por seus comentários durante a narrativa: “Ah! Meu caro, que cena! Que fina emoção! O jogo, quando empolga, domina e envolve o homem, é o mais belo vício da vida, é enlouquecido espetáculo de uma catástrofe sempre iminente, de um abismo em vertigem” (RIO, 2002, p. 29).

Belfort pode ser lido a partir da imagem do rico aristocrata, um dândi entediado em busca de emoções. O arquétipo figurado pelo barão é complexo e, logo no início do conto, sua postura é descrita de maneira reticente.

A partir dos gestos do personagem, é viável fazer uma análise do seu estado psicológico: “Belfort sorria um sorriso mau, entre desconfiado e satisfeito. De repente, porém, as pupilas acenderam-se-lhe” (RIO, 2002, p. 26). A leitura da postura do personagem pode ser efetuada a partir desta figuração misteriosa, uma vez que o dândi aparentemente perdia propositadamente para Oswaldo, numa tentativa de envolvê-lo mais no vício do jogo, conforme fica claro quando o próprio Belfort relata a história do Chinês:

Deitei-me sem conclusões, e só no dia seguinte, quando o chinês enleado apareceu pedindo outra partida, é que compreendi o assombro. A paixão estalara, — a paixão voraz, que corrói, escorcha, rebenta... Invejei-o, e, como homem delicado, joguei e perdi. (RIO, 2002, p. 29).

A dissimulação admitida pelo texto e os gestos, comportamentos e objetos atribuídos a Belfort o distinguem socialmente, pois o aconchego na almofada de cetim malva, a cigarrilha do Egito com o seu monograma em ouro e a posse de um automóvel confirmam a caracterização do barão como genuíno dândi. Sob essa ótica, Belfort é um disseminador do vício, um iniciador de taras e desejos, repleto de particularidades que o revelam oriundo de determinado arquétipo cultural, conforme nos afirmou Baudelaire (1997), ao caracterizar o dândi decadentista.

O homem rico, ocioso e que, mesmo entediado de tudo, não tem outra ocupação senão correr ao encalço da felicidade; o homem criado no luxo e acostumado a ser obedecido desde a juventude; aquele, enfim, cuja única profissão é a elegância sempre exhibirá, em todos os tempos, uma fisionomia distinta, completamente à parte. (BAUDELAIRE, 1997 p. 47).

A posição social e a figura de exceção são muito importantes para a composição de tais arquétipos. Assim, o personagem justifica sua busca, unindo apreciações a objetos estéticos e a emoções alheias genuínas. Deste modo, é possível apreender o personagem como alguém caracteristicamente insensível em relação ao seu entorno:

— Seja; horrível, macabro, mas delicado. É por isso que eu não quero perder o Oswaldo, quero apenas gozá-lo. Preciso não limitar a minha ação humana aos passeios pelo Oriente, às coleções autênticas e a alguns deboches nos restaurantes de grão tom. Mas daí a perdê-lo, *c'est trop fort...* (RIO, 2002, p. 27).

A leitura que relaciona Belfort como um genuíno ser de exceção, um verdadeiro dândi, encontra em “Emoções” uma série elementos que apontam para uma espécie de sadismo do narrador, ratificando sua ideologia em relação às excentricidades dos dândis presentes na literatura finissecular.

O ápice dessa exacerbação é quando Belfort, ao se referir a seus dois últimos “estudos”, Praxedes e Oswaldo, relata a morte do Chinês. Podemos compreender simplesmente que o dândi está sendo cruel, indicando que sua postura está relacionada à máxima relativização dos crivos morais daquela sociedade: “Garanto-te que o Oswaldo acaba como o chinês de Macau, mas por outro meio — com a morfina talvez. Só os chineses morrem às cabeçadas por sentir demais!” (RIO, 2002, p. 33). Contudo, é necessário que nos questionemos se a leitura que podemos efetuar em relação ao barão é tão coerente e unívoca, uma vez que, em alguns momentos do texto, observamos na postura de Belfort uma oscilação de seu perfil. A recusa do narrador protagonista em aceitar Clotilde como contrapartida de empréstimo financeiro, por exemplo, pode revelar limites de moralidade respeitados pelo dândi.

Recuei assombrado. Aquele homem bom, digno no fundo, aquele homem que amava a mulher, para arranjar dinheiro com que satisfazer as cartas e a roleta, mercadejava-a aberta, cínica, despejadamente. “Que queres tu? — indaguei áspero — Tem vergonha, vai, some-te!”. (RIO, 2002, p. 31-32).

Em certos momentos, o personagem se mostra piedoso e solidário com a situação de Praxedes e parece realmente ressentido com sua morte. A relativização de uma leitura mais simplificada em relação a Belfort indica, em alguns momentos, que sua adesão à caracterização como dândi o faz sofrer, assim como sofrem Oswaldo, Praxedes e Clotilde. O limite do prazer e da dor no texto é bastante tênue e Belfort não está livre de tal condenação.

A partir dessas possibilidades de leitura, no entanto, nos questionamos se as atitudes do barão o tornam necessariamente um sádico ou se ele é apenas mais um participante de um meio social marcado pelo sadismo. Sua obsessão por

emoções, aliás, muito parecida com um tipo de jogo, é tão diferente da busca que todos nós desenvolvemos, ainda que de outras formas e com outros recursos?

É possível entender Belfort sob duas leituras diferentes. Se o culparmos pela instauração do vício em relação aos demais personagens, podemos interpretá-lo como um dândi genuinamente cruel, poderoso e influente na narrativa. Contudo, é admissível também que o barão seja produto de uma conjuntura sádica que o envolve e, em tal possibilidade, ele não tem tanto controle sobre si e seu poder é relativizado na narrativa. Belfort parece titubear entre um poderoso dândi iniciador de vícios e um sujeito que assume um papel que lhe é imposto por circunstâncias sociais.

Oswaldo é apresentado no texto com grande ênfase em suas características emocionais, uma vez que ele “[...] ganha como um inglês e com a alucinação de um brasileiro. Estou perdendo e apreciando este bom Oswaldo, que ainda tem emoções” (RIO, 2002, p. 26). Posteriormente, são definidos os gestos do personagem, que podem indicar seu estado psicológico: “O moço pendia a cabeça na sombra, e assim pálido, como um pálido crisântemo, os seus olhos tinham chispas de susto e de prazer” (RIO, 2002, p. 27).

Por fim, o personagem é definido por meio de uma comparação com o Chinês e, a partir da postura de Praxedes, o leitor pode projetar algumas informações a respeito de Oswaldo, uma vez que não as possuímos, além de sua caracterização como um viciado em jogo, incitado pelo barão. Não sabemos, por exemplo, se o rapaz é casado, se tem filhos, o que faz, se trabalha ou não trabalha. Além de sua palidez, não são informados outros pontos em torno desse sujeito.

Em relação ao Chinês, no entanto, nos é fornecido maior número de informações, já que Belfort nos apresenta sua origem familiar, sua ocupação, seu caráter, além do fato de ser casado, o que é particularmente importante para a narrativa.

As características apontadas pelo dândi em relação a Praxedes defendem o caráter ilibado do rapaz. Contudo, é interessante perceber o quanto a moral do Chinês é provocativa para Belfort, uma vez que as características desse personagem são negadas pela ideologia do dândi.

O Praxedes saía pela manhã, trabalhava, voltava para o jantar, e não se largava mais de junto da Clô. Não tinha um vício, nunca tivera um vício, era um chinês espantoso, sem dragões e sem vícios! Estudei-o, analisei-o. Nada. Legislativamente moral. (RIO, 2002, p. 28).

A inserção de Praxedes no vício é evidente, já que o estado psicológico dos personagens são recorrentemente indicados por meio de seus gestos: “Pegou das cartas, olhou-as indiferente, mas as minhas palavras ouvia-as desvanecedoramente. Jogamos a primeira partida. Os seus olhos começaram a luzir” (RIO, 2002, p. 29). Depois de um determinado momento da narrativa, Belfort define o Chinês não

mais a partir de suas ações, expressões e gestos, mas o faz por meio de um campo semântico voltado às suas emoções:

A paixão estalara — a paixão voraz, que corrói, escorcha, rebenta... [...] No outro dia, Praxedes voltou. Levei-o ao clube, à roleta, donde saiu a ganhar pela madrugada. [...] O Chinês era patético. Com os dedos trêmulos, assoando-se de vez em quando, os olhos embaciados, quase vítreos, o Praxedes rouquejava num estertor silvante que parecia agarrar-se desesperadamente à bola: 27, 15, 2ª dúzia! 27, 15, 2ª dúzia! E a bola corria, e a alma do pobre esfacelava-se na corrida, esforçando-se, puxando-a para o número desejado, num esforço que o tornava roxo... (RIO, 2002, p. 29).

Assim como é possível relativizar o controle e o poder de Belfort, é importante que se questione a inocência e a passividade de Oswaldo e do Chinês. Por mais que tenhamos que admitir a caracterização generosa do discurso de Belfort em relação aos dois personagens, “bom Oswaldo” (RIO, 2002, p. 26) e o traço “legislativamente moral” do caráter do Chinês (RIO, 2002, p. 28), é possível compreender que ambas caracterizações podem ser irônicas, tendo em vista o desfecho da história dos dois rapazes: Oswaldo rouba de Belfort e Praxedes lhe oferece a própria esposa para obter dinheiro.

Desse modo, indicamos duas possibilidades de leitura em relação a Oswaldo e Praxedes: primeiramente, os rapazes podem ser caracterizados vítimas de Belfort, se os observarmos a partir de um ponto de vista que os considerem passivos e manipuláveis, desconsiderando a capacidade de escolha de ambos em relação à adesão, ou não, ao jogo. Por outro lado, se os responsabilizamos por suas escolhas, os jovens podem ser culpabilizados pela ruína ocasionada por seus respectivos vícios.

Ao abordarmos especificamente a postura de Clotilde, podemos entender a personagem sob duas perspectivas distintas: como a companheira fiel de Praxedes, mas arruinada devido ao vício do marido, absolutamente infeliz no final do conto; ou como uma jovem que foi gradativamente conquistada pela busca de emoções de Belfort. Para a caracterização de Clotilde, são apresentados ao leitor aspectos relevantes sobre a personagem, como o relacionamento entre a moça e Praxedes: “Que vida feliz a daquele casal!” (RIO, 2002, p. 28).

Num primeiro momento do conto, é possível entender que Clotilde pode ser encarada como o contraponto ao vício de Praxedes. Assim, à medida que sua voz se entristece, seu marido e Belfort permanecem indiferentes a ela e cedem a sedução do jogo:

Uma noite em que o convidara para jantar, jogamos. Adivinharia alguém que cratera esperava o momento de rebentar nessa alma tranqüila? A senhora, a Clotilde, cantava no meu piano, com voz triste, a ária do suicídio da detestável *Gioconda*. Eu estava receoso que depois surgissem variações sobre o bailado das Horas. Disse-lhe despreocupado “Quer jogar?” “Não sei.” “É sempre agradável ensinar mesmo o vício.” “Então

ensine.” Pegou das cartas, olhou-as indiferente, mas as minhas palavras ouvia-as desvanecedoramente. Jogamos a primeira partida. Os seus olhos começaram a luzir. Jogamos outra. “Mas isso assim sem dinheiro? Ponhamos dois tostões.” “Pois seja.” Perdi. “Redobra-se a parada?” “Oito tostões?” “Sim.” “Pois seja.” À meia noite jogávamos a dez mil réis, e Clotilde, muito cansada, já sem cantar, fazia inúteis esforços para o arrancar à mesa. (RIO, 2002, p. 28-29).

A contraposição entre Clotilde e Belfort não é estagnada, pois com o desenvolvimento do enredo do texto podemos admitir que o caráter do barão influencia a moça, numa aproximação simbólica.

“Venha. Praxedes matou-se. Estou sem ninguém. Acuda-me. — Clô”.

Ai! menino, não sei o que senti. A minha vontade era ver, era saber, era acabar logo. Precipitei-me. Quando cheguei, às voltas com a polícia que queria levar o corpo para o Necrotério, Clotilde, desgrenhada, com os lábios em sangue, caiu nos meus braços. “Então, como foi isso?” “Sei lá como foi! Tinha que ser! A desgraça! Estava doido. Hipotecou a mobília, os juros eram semanais. Não arranjei dinheiro e o judeu levou-a. (RIO, 2002, p. 32).

Depois da exposição do vício do marido, ainda é possível sustentar uma leitura que considere Clotilde uma mulher que apenas sofre passivamente no conto. No entanto, o ponto de vista pautado no pressuposto romântico pode ser problematizado, uma vez que, a partir da proximidade da personagem ao barão, nos é revelada sua complexidade:

[...] “Meu marido está perdido. Anda por aí a jogar. Há dois dias não o vejo; hoje não comi...” “Abandone-o!” “Abandona-lo eu? E a sociedade, e ele? Que seria dele?” “Ora, ele!” “Ele ama-me, ama-me como dantes. Mas que quer? Veio-lhe a desgraça. (RIO, 2002, p. 31).

É admissível defender que Clotilde se afasta de uma caracterização idealizada à medida que a ruína do marido se avizinha. A partir de tal leitura, o romantismo estereotipado do início do conto pode ser questionado. Mas se quiséssemos ainda assim sustentar tal idealização, poderíamos nos basear no fato de a moça apoiar o marido em crise. Por outro lado, o questionamento que a personagem faz, ao ser incitada a abandonar Praxedes, pode sustentar a hipótese de que ela não está, pelo menos naquele momento, tão convicta de seus sentimentos. E mesmo convicta de seus sentimentos, talvez o que a mova seja a praticidade de uma escolha, uma decisão.

A resposta de Clotilde, preocupada predominantemente com a moral estabelecida pela sociedade, é expressiva nesse ponto do conto. Se Clotilde sustentasse somente uma perspectiva idealizada, não teria perguntado a respeito da reação social quanto à possibilidade de rompimento, evidenciando a hipocrisia que sustentam as relações humanas figuradas no conto: é a sociedade que impede o abandono, não mais seus sentimentos.

Ao refletirmos sobre a postura de Clotilde é possível admitir uma leitura de aproximação entre ela e Belfort, considerando que a aparente donzela poderia ter influenciado a morte do marido ao despertar sua ira, fator que pode ser lido como motivação (complementar) para suicídio. Nesse contexto, vale o questionamento em relação ao caráter inocente dessa personagem e sua caracterização como mulher fatal.

[...] Eu fui cruel: ‘olha que se vendes a casaca ficas sem roupa para o enterro’. Ele parou. ‘Para o enterro? Para o meu enterro? É melhor mesmo, é melhor mesmo, eu não posso mais!’ E, de repente, desesperado, começou a bater a cabeça pelas paredes. (RIO, 2002, p. 32).

Clotilde, assim como os outros personagens do texto, possui uma postura bastante irresoluta: ao mesmo tempo em que chora a morte do marido, fato que pode ser entendido como uma ratificação da figuração idealizada da moça, ela parece fazer isso de maneira bastante teatralizada, o que indicaria a possibilidade de exagero de sentimentos, elogiado por Belfort durante a narrativa. Clotilde, assim como os outros personagens, estaria em busca de emoções:

[...] Praxedes! Praxedes! Não faça isso! Praxedes! Gritei, soluçei. Qual! Cada vez arrumava o crânio com mais força de encontro às quinas das portas. O som, ah! Esse som como me ensandece! Ainda o ouço! E ele todo em sangue, todo em sangue... Agarrei-o. Arrastou-me até à janela, voltou-se, deixou-se cair em cheio com a nuca na sacada, esticou o pescoço desesperadamente e rodou... Oh! O horror! salve-me! salve-me!” (RIO, 2002, p. 32).

As percepções sobre Clotilde podem ser profundamente ressignificadas a partir de diferentes leituras, uma vez que a personagem pode ser compreendida como parcialmente responsável pela morte do marido ou vítima esgotada pela loucura do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos exemplificar, por meio das análises propostas, o potencial de leituras diferentes implícitas em um texto. Na composição de “Emoções” a postura dos personagens são repletas de linhas de forças que apontam para diferentes possibilidades de interpretações.

Belfort, um dândi poderoso, ou um homem que precisa sustentar uma posição social artificializada e excêntrica? Figura central da narrativa certamente, a leitura a seu respeito pode influenciar completamente a compreensão dos outros personagens.

Narrador testemunha, um sujeito alinhado à ideologia de Belfort, ou um homem entediado com suas excentricidades, mas necessitando sustentar uma relação política?

Oswaldo e o Chinês, vítimas de Belfort ou responsáveis por suas próprias escolhas?

Clotilde, mocinha, que apoiou o marido até a hora da morte ou o induziu ao ato fatal por antever a reação do companheiro num momento de conflito?

Se num texto pequeno do início do Século XX existem inúmeros caminhos para a compreensão de determinadas circunstâncias ficcionais (muitos inclusive não listados aqui por limitações diversas deste pesquisador), é possível dimensionar a relevância e a urgência de compreensão, da realidade complexa que estamos inseridos, que passa pelo exercício de ler ficção. A realidade que nos cerca nos impõe narrativas das quais não nos atrevemos a duvidar. Que tenhamos coragem de ler!

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. Organização de Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 1. São Paulo: 34, 1996a.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol 2. São Paulo: 34, 1996b.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

HUYSMANS, J. K. **Às avessas**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

PAES, J. P. O art-nouveau na literatura brasileira. In: _____. **Gregos e Baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIO, J. **Dentro da noite**. São Paulo: Antiqua, 2002.

SECCO, C. L. T. **Morte e prazer em João do Rio**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Entre os bosques de João do Rio: leituras de contos de *Dentro da noite***, defendida em 30 de junho de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Evanir Pavloski – Orientador

Doutor em Estudos Literários

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Prof.^a Dr.^a Rosana Apolonia Harmuch

Doutora em Estudos Literários

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Raquel Illescas Bueno
Doutora em Literatura Brasileira
Universidade de São Paulo – USP

SOBRINHO, Rodrigo Gonçalves. **Entre os bosques de João do Rio: leituras de contos de *Dentro da noite***. Ponta Grossa, 2016, 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/422>>.

Referência deste artigo:

SOBRINHO, R. G.; PAVLOSKI, E. Entre os bosques de João do Rio: leituras de contos de Dentro da noite. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 557-567.



PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, ADOLESCÊNCIA E LINGUAGEM: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA UTILIZADA PELOS INTERNOS DO CENSE DE PONTA GROSSA/PR

Rodrigo Mazer Etto¹
Valeska Gracioso Carlos²

Resumo: Visando contribuir para os estudos sociolinguísticos e para divulgação de um vocabulário peculiar, este trabalho – recorte de uma pesquisa realizada a nível de mestrado – investigou a influência dos fatores sociais ‘nível de escolaridade’, ‘convívio’ e ‘tempo de internação’ no uso de uma variedade linguística conhecida como gíria de grupo, e identificou a presença do léxico coletado em um dicionário de uso comum. Através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a oito adolescentes do Centro Socioeducativo de Ponta Grossa, constatou-se que alguns termos e expressões foram utilizados exclusivamente segundo cada uma das duas variáveis que representaram cada fator social escolhido para análise, o que evidencia a influência de tais fatores no uso da variedade linguística em estudo. Dos 260 itens lexicais coletados, 156 não estão dicionarizados; 64 o estão, porém com sentido diverso e 40 estão dicionarizados com o mesmo sentido.

Palavras-chave: Variação linguística; Fatores sociais; Privação de liberdade.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ETTO, Rodrigo Mazer. **A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de liberdade.** Ponta Grossa, 2018, 156 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2577>>.

INTRODUÇÃO

Considerada como a essência da sociedade, é inconcebível imaginar um sujeito social sem a linguagem, pois esta é um elo entre o homem e o meio social em que vive. Para a Sociolinguística, as relações entre linguagem e sociedade são interdependentes, o que permite observar como as comunidades falantes articulam linguisticamente sua realidade, levando em conta sua cultura, condição social e forma de ver o mundo, visto que, as mudanças que ocorrem nos variados usos da linguagem decorrem de fatores internos ao sistema linguístico e de fatores externos.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: etto.rodrigo@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vgracioso@uol.com.br

Nesse sentido, a variedade linguística utilizada por adolescentes internos do CENSE/PG – Centro de Socioeducação de Ponta Grossa - está relacionada a fatores ambientais que caracterizam a instituição socioeducativa e a aspectos culturais do grupo social constituído pela população geral de internos. A constante sensação de estarem sendo vigiados e segregados da sociedade, somado ao compartilhamento de regras paralelas e valores culturais peculiares (como, por exemplo, a adoção de uma postura contestadora dos valores defendidos pela sociedade mais ampla) favorecem o uso de uma variedade linguística que permite que o falante entenda e seja entendido pelos integrantes do grupo ao qual faz parte, possibilitando a criação de uma identidade linguística que diferencie seu grupo dos demais grupos sociais.

O interesse em estudar a linguagem praticada por adolescentes em regime de internação se deve principalmente a três fatores.

O primeiro está relacionado ao fato do autor deste trabalho ter atuado profissionalmente como agente de segurança penitenciária durante 17 anos em uma unidade prisional paulista, cujas características ambientais como a privação de liberdade, a restrição de circulação e o contato forçado entre indivíduos com históricos de vida ligados à violência influenciam no modo como os indivíduos em regime de privação de liberdade veem o mundo, se comportam e no modo como exprimem seus valores e ideais através da linguagem.

A segunda motivação está ligada ao aumento da população carcerária brasileira que, segundo o mais recente Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2017), já atingiu a marca de 726.712 presos, a terceira maior do mundo, com um aumento de 707% se comparado ao ano de 1990. O mesmo documento concluiu que mais da metade dos adultos condenados já cumpriram medidas socioeducativas de internação na adolescência.

O terceiro fator que estimulou a realização dessa pesquisa relaciona-se ao crescente número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas privativas de liberdade. De acordo com o mais recente Levantamento Anual do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2015), em 2014, 23.066 adolescentes se encontravam cumprindo medidas socioeducativas privativas de liberdade; em 2016 esse número subiu para 58.079, segundo os dados do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito (BRASIL, 2016).

Dessa forma, este artigo se divide em quatro partes.

Considerando que o código linguístico praticado pelos internos do CENSE reflete os aspectos ambientais da instituição e socioculturais dos adolescentes internos, a primeira parte abordará a relação entre linguagem, ambiente e cultura, por meio dos referenciais teóricos de Sapir (1987 [1947]) e Coelho e Mesquita (2013).

Por ser a gíria uma variação da Língua Portuguesa, a segunda parte apresentará o tema ‘Variação Linguística’ como fenômeno decorrente da heterogeneidade linguística segundo teoria de Faraco (2008), e trará alguns apontamentos de Preti (1984) sobre a gíria.

A terceira parte tratará da metodologia utilizada na pesquisa, como a abordagem qualitativa (FLICK, 2013), a etnografia (LOPES, 2003) e os aportes teóricos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]).

A quarta parte trará a análise da relação entre os usos linguísticos exclusivos dos entrevistados e os fatores sociais: ‘tempo de internação’, ‘grau de escolarização’ e ‘convívio’. Também será analisada a presença ou ausência dos itens coletados no dicionário Houaiss (HOUAISS: VILLAR, 2011), no intuito de verificar se os itens coletados já migraram da condição de gíria de grupo para linguagem popularmente conhecida.

LINGUAGEM, CULTURA E AMBIENTE

A linguagem possibilita a identificação de grupos sociais, pois tem o poder de expressar a realidade da comunidade que a utiliza, permitindo que essa comunidade transmita sua cultura. Há, portanto, uma relação clara entre linguagem e cultura, sendo que, para se estudar o comportamento linguístico de um grupo social, é preciso observar a cultura, os hábitos e as peculiaridades que envolvem tal grupo.

Assim, o presente estudo, envolvendo adolescentes em regime de privação de liberdade, revelou importantes aspectos linguísticos desse grupo social, pois as características ambientais a que estão sujeitos, como a restrição de circulação, o convívio forçado com outros internos e a constante vigilância, somadas às características socioculturais dos internos, como o afastamento familiar e social, históricos de vida ligados à violência, obediência às regras paralelas da população geral de internos e a contestação e violação das regras de boa convivência defendidas pela sociedade civil, influenciam no modo como esses adolescentes veem o mundo, se comportam, e na maneira como exprimem seus valores e ideais através da linguagem. Tal influência cultural e ambiental encontra respaldo em Coelho e Mesquita (2013, p. 26), quando estes apontam que a linguagem não é somente um mero conjunto de signos e regras de combinação desses signos, “haja vista ser atravessada por aspectos da ordem do físico, do sociocultural, do psicológico e do linguístico”.

O uso dessa variedade linguística pelos internos permite que eles se identifiquem uns com os outros, através do compartilhamento de valores socioculturais comuns, o que permite inferir que língua e cultura estão relacionadas, visto que “é por meio da língua que a cultura se constrói e é difundida, e é também por meio dela que ocorrem os processos de identificação” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 2).

Dado o caráter etnográfico dessa pesquisa, é oportuno reforçar a existência de uma relação intrínseca entre cultura e língua, pois, sendo um ser social, o homem tem grande necessidade de

interagir com a realidade em que está circunscrito, pois necessita comunicar-se com o outro. Por meio desta comunicação, ele partilha sua visão de mundo, suas experiências, sentimentos, conhecimentos, enfim, sua cultura. Portanto, a língua de um grupo é parte de sua cultura. (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 33)

Considerando a influência do contexto ambiental nos usos linguísticos, para Sapir (1987 [1947], p. 44), o termo “ambiente” se refere às influências que independem da vontade dos indivíduos, como, e principalmente, as de caráter físico, embora “convém compreender no termo ambiente tanto os fatores físicos como os sociais”.

O CENSE representou o ambiente físico e social que influenciou a variação linguística praticada pelos internos, sendo a restrição de circulação, a permanente vigilância, a segregação social e o convívio forçado entre indivíduos com históricos de vida ligados à violência as características mais marcantes dessa instituição fechada, pois, embora se constitua em um espaço não natural, por se tratar de uma invenção antropocultural, tal ambiente resulta em várias limitações aos adolescentes. A composição desse ambiente: vários ‘xis’ (termo relacionado eufemisticamente a celas), alojamentos, alambrados, grades de ferro, muros altos, torres e câmeras de vigilância, são os principais motivadores dos comportamentos sociais e linguísticos dos internos.

Considerando a influência do ambiente físico e sociocultural nas escolhas lexicais, afirma Sapir:

o léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade, pois o léxico de uma língua é o que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. (SAPIR, 1987 [1947], p. 45)

Portanto, estudar a linguagem dos internos do CENSE implica também resgatar sua cultura e levar em conta o contexto ambiental em que é praticada, considerando-se que essa variedade linguística concentra e acumula as aquisições culturais que retratam a comunidade em que estão inseridos e, apesar de não se configurar em um outro idioma, principalmente por não possuir sintaxe própria, caracteriza-se como um vocabulário diferenciado, que reconhece e reflete o contexto ambiental e social no seu léxico.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variedade linguística praticada pelos internos do CENSE também é conhecida como gíria de grupo, e consiste numa forma peculiar de expressão que se diferencia da variedade padrão, sobretudo no aspecto semântico-lexical, em que as palavras adquirem outros sentidos, dificultando a compreensão de quem não pertence ao referido grupo.

Segundo Preti (1984, p. 23), um dos maiores pesquisadores desse tema, esse vocabulário surge em decorrência do isolamento social do indivíduo interno e indica uma reação e contestação aos valores e padrões socioculturais impostos pela ideologia da sociedade mais ampla, visto que, “falando diferente, estropiando a linguagem usual, ele agride o convencional, opõe-se ao uso aceito pela maioria, e deixa marcado seu conflito com a sociedade”. Esse autor classifica essa linguagem em: gíria comum – aquela que migrou da condição de linguagem de grupo restrito para a linguagem comum da sociedade, e gíria de grupo – aquela praticada, restritamente, por integrantes de um grupo social específico.

Pela perspectiva de signo de grupo, essa variedade linguística pode ser definida como um vocabulário restrito aos internos que compartilham o mesmo grupo social – ligado à vida no crime e ao consequente cumprimento de medidas socioeducativas – sendo que o domínio do seu caráter secreto pode significar a inclusão do falante no referido grupo.

O caráter criptológico da gíria de grupo é usado como forma de identificação do falante ao grupo ao qual pertence e possibilita a constante renovação do seu vocabulário. Essa posição coincide com o apontamento de Remenche (2003, p. 24), quando esta afirma que a gíria é “uma linguagem que utiliza palavras ou frases não convencionais que expressam coisa nova ou velha, através de uma nova forma de expressão”.

Através de uma perspectiva sociolinguística, a presente pesquisa apresentou um interesse linguístico pelo caráter social dessa linguagem, visto que objetivou analisar de que forma alguns fatores sociais podem influenciar a linguagem dos adolescentes do CENSE, em que foi traçado um caminho “partindo-se do próprio vocabulário recolhido, de suas variações, do estudo de suas áreas semânticas, dos processos morfológicos de sua formação, para chegar-se à compreensão das variantes socioculturais que o produziram” (PRETI, 1984, p. 13).

Essa diversidade de formas linguísticas dentro da Língua Portuguesa encontra respaldo em Faraco (2008), quando esse autor afirma que uma língua é constituída por um conjunto de variedades, não sendo apenas uma unidade da linguagem, mas uma entidade cultural e política. Essa posição confere com a definição de norma dada por Coseriu (1987, p. 74), que define essa expressão como aquela de “como se diz” e não a de “como se deve dizer”. De acordo com esse pensamento, pode-se

considerar norma como um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma comunidade, e não regras que determinem como se deve falar (FARACO, 2008).

Vale a pena reforçar que a linguagem praticada pelos internos do CENSE é influenciada pelo contexto cultural e ambiental em que se localiza essa comunidade de falantes, determinando a posição social de seus integrantes, pois as variedades linguísticas nada mais são do que o reflexo da sociedade, onde esta possui uma variedade social, caracterizando então, o papel dos indivíduos e dividindo-os em grupos, classes (POSSENTI, 1997).

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa, sendo realizada através da aplicação de um questionário semântico-lexical a oito colaboradores, pois através desse método, “espera-se que os participantes respondam às questões abertas espontaneamente e com suas próprias palavras” (FLICK, 2013, p. 23).

Esta pesquisa realizou-se através de uma perspectiva etnográfica, pois, apesar de não apresentar um período de tempo em campo muito extenso, baseou-se nos pressupostos metodológicos da etnografia, o que permitiu uma análise descritiva de muitos aspectos socioculturais, como os valores, as crenças e as regras paralelas que regem o comportamento dos integrantes desse grupo, os quais se estabelecem através de determinadas posturas e da adoção de uma variedade linguística caracterizada pela presença de palavras com sentido figurado.

Para a etapa de coleta de dados, foram utilizados alguns recursos tecnológicos e metodológicos que caracterizam uma pesquisa sociolinguística, como gravador de som, blocos de papel, caneta – representando os primeiros - e a observação, gravação das entrevistas e registros escritos – representando os segundos -, pois, através dessa perspectiva é possível “que a gente conheça o estado atual, real da língua, como ela é de fato usada pelos falantes, por meio da frequência de uso da variante X e da variante Y” (BAGNO, 2007, p. 51).

Um problema metodológico clássico da Teoria da Variação e Mudança é que a observação sistemática da fala (necessária para a obtenção dos dados) por si só provoca, no informante, um nível de automonitoramento da fala maior que o mínimo – ou seja, um afastamento da fala natural. Esse problema ficou conhecido como “paradoxo do observador” (LABOV, 2008 [1972], p. 245) e, se desconsiderado, pode influenciar negativamente a coleta de dados linguísticos.

Dessa forma, para evitar tal paradoxo, optou-se pela entrevista individual com cada adolescente – gênero preferido pela Sociolinguística para a etapa de coleta de dados - por garantir uma amostra longa de fala com pouca interferência de ruídos, e também os participantes foram estimulados a descrever episódios

marcantes vivenciados, para que se envolvessem emocionalmente nas lembranças e desviassem a atenção no monitoramento de sua própria fala, além do pesquisador ter tido que “representar o papel de aprendiz-interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades” (TARALLO, 2003, p. 21-22).

A natureza etnográfica do trabalho exigiu do pesquisador responsável pela coleta dos dados uma habilidade para contornar a desconfiança inicial dos entrevistados, pois representava um elemento externo ao cotidiano vivido pelos internos. Então, logo no início da aplicação das entrevistas os internos foram cumprimentados amistosamente com aperto de mão e com alguns termos pertencentes à variedade linguística por eles utilizada e que já eram do conhecimento do entrevistador – como os termos ‘véio’, ‘mano’ e ‘expressões como ‘tô ligado’ e ‘issumemo’, com a intenção de facilitar a interação e “não ser identificado como representante de nenhum grupo específico”, conforme recomendam Ludke e André (1986, p. 17). É importante relatar que, da mesma forma que ocorre com os sentenciados em uma unidade prisional, os adolescentes internos relutam em cumprimentar com aperto de mão pessoas alheias à instituição, pois o código moral paralelo que também rege seus comportamentos, não permite essa aproximação.

A aplicação do questionário semântico-lexical deu à entrevista um caráter de pesquisa sistemática, em que os informantes foram convidados a responder qual variedade linguística (gíria) correspondia aos termos que lhes eram apresentados, com o propósito de verificar a produtividade real dos vocábulos que constituem a linguagem por eles utilizada.

Como o objetivo principal dessa pesquisa foi estudar qualitativamente o comportamento linguístico dos oito colaboradores de acordo com os três fatores sociais escolhidos, cada um desses três fatores sociais foi subdividido em duas variáveis linguísticas, também conhecidas como “índices de enquadramento social” (LABOV, 2001 [1972], p. 38).

O fator ‘convívio’ foi subdividido nas variáveis ‘com convívio’ e ‘sem convívio’, sendo escolhidas em virtude da estrutura física do CENSE. Lá, os internos já submetidos à condenação judicial e os que mostrem condições de viver em conjunto são lotados em quatro alojamentos em que podem interagir entre si num espaço destinado a atividades educativas e de lazer. Os internos ainda não submetidos a tal condenação e os que não apresentam condições de viver em conjunto são lotados em outros quatro alojamentos, cuja estrutura física não permite a interação entre os alojados.

Os índices de enquadramento social ‘nível de escolarização de até o sexto ano do E. F.’ - e ‘nível de escolarização superior ao sexto ano do E. F.’ foram elencados visando verificar do peso do fator ‘grau de escolarização’ na relação com o uso exclusivo de termos e expressões com sentido figurado, pois o comportamento linguístico de um indivíduo depende de muitas variáveis, inclusive do seu nível

de escolaridade (VOTRE, 2004), que desempenha papel fundamental no domínio de uma variedade linguística e no uso de determinados vocábulos.

A diretoria do CENSE informou que a média de períodos de tempo de internação cumprida pelos internos que comporta é de um ano. Assim, esse fator subdividiu-se nas variáveis ‘tempo de internação de até seis meses’ e ‘tempo de internação superior a seis meses’, e foram utilizadas, considerando-se que um maior ou menor período de tempo submetido às características físico-ambientais da instituição e ao contato com outros internos pode resultar em diferenças no comportamento linguístico do falante e, portanto, em diferentes frequências de uso da variedade linguística em estudo.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A primeira análise consistiu em dividir os termos e expressões coletadas em nove campos conceituais, assim distribuídos:

Características atribuídas aos outros:

À pampa, Aliado, Areieiro, Atrasa-lado, Baba ovo, Borsa, Boy, Burrão, Cabuloso, Cagueta, Caçamba, Cagão, Chapado, Cheio de querer, Calçado, Calibrado, Carroça, Cobaia, Considerado, Coroa, De boa, Desacorçoado, Descalço, Desumilde, Doze-
duque, Duas caras, Duque-treze, Em choque, Embalo, Falseane, Faraó, Flor, Função, Gambé, Gostar de se mostrar, Inocentão, Isqueiro, Jack, Crocodilo, Jurão, Ladrão, Madeireiro, Maluco, Mano, Maquinado, Mascão, Mina, Mocorongo, Morgado, Mula, Nóia, Novato, Peidão, Piolho, Pilantra, Retardado, Tá chapando, Tá suave, Tô de boa, Tô de cara, Tô de lara, Tô lesado, Tô no veneno, Tongo, Um-cinco-cinco, Zoador, Viado.

Sensações e ações praticadas:

Abraçar ideia, Adianto, Agá, Agachamento, Bater a blindada, Bolar ideia, Bronca, Caçar assunto, Cair com, Calçar o peito, Cambau, Cena, Chamar na humildade, Chapar com, Chocar, Chorar, Clarear, Condena, Correr com, Dar a letra, Dar atenção, Dar gesto, Dar ideia, Dar milho, Dar mio, Dar nome, Dar uma contenção, Dar uma mão, Dar um pega, Dar raio, Dar um rolê, Dar um tiro, Debater, De mil grau, Deixar falando, Desacordo, Desavença, Dormir na pedra, Encaixotar, Enquadrar, Estar azul, Estar de lança, Estar na alimentação, Estar ligado, Estar no sossego, Estrutural, Fazer a cabeça, Fazer a ponte, Fazer jogo, Fazer uma média, Fechar com alguém, Ficar na corda, Ficar no suíno, Guento, Jogar areia, Lance, Levar liga, Ligar, Magar, Mancada, Mandar um salve, Marretão, Medida disciplinar, Mocozar, Negar voz, Pagando ativa, Pagando dentária, Passar a visão, Passar o fone, Passar pano, Pegar pira, Procedimento, Revista, Sair no cinco, Tirar um descanso, Tirar uma brisa.

Objetos:

Barca, Beca, Gancha, Bic, Brasa, Bobo, Buti, Campana, Calibre, Canhão, Cano, Catatau, Chorona, Coruja, Espiritique, Estampa, Estoque, Fire, Fute, Pelota, G 2, Prestobarba, Lambreta, Luna, Manta, Naifa, Oitão, Pano, Pena, Tinteira, Perna, Pipa, Pisante, Radinho, Ramera, Rolex, Rolon, Tela, Teresa, veste,.

Expressões e termos gerais:

Bagulho, Banca, Da hora, Fita, Fitinha, Fuja louco, Já era, Jamais, Licença com a palavra, Magro, Mudar de xis, Pegar beco, Por que você caiu?, Qual seu B.O.?, Quem você flagra na tua quebrada?, Sai fora !, Sua cara, Tá difícil, Tá tirando, Tem condições de fortalecer.

Locais do ambiente institucional:

Barraco, Bocuda, Boi, Contenção, Xis de castigo, Ducha, Externa, Jega, Latrô, Na rocha, Na tranca, Tatu, Ventana, Xis, Zoiúda .

Alimentação:

Blindada, Explosiva, Galeto, Graxa, Marrocos, Meia lua, Mínima, Meiota, Pá, Pazinha, Porva, Sadia, Sobre.

Partes do corpo:

Badalo, Boga, Cofre, Camito, Janja, Juba, Mâfins, Pinha.

Drogas:

Baseado, Beque, Botinho, Careto, Fininho, Fino, Farinha, Pó, Gole, Caiçara, Paieiro.

Dinheiro:

Cincão, Cisco, Deizão, Desco, Galo, Malote, Moeda, Garoupa, Onça, Peixe.

A análise dos dados teve como uma das suas bases a experiência adquirida por este pesquisador durante o exercício da função de agente de segurança penitenciária, fato que se apoia em Johnstone (2000, p. 98-104), quando este aponta que “atualmente os sociolinguistas vêm estudando o uso da linguagem pela gravação da fala, mas trazem também sua experiência de mundo como parte do conhecimento para analisar os dados”.

A aplicação e posterior análise desse questionário possibilitou a obtenção de 260 itens lexicais com sentido figurado. Destes, 156 não estão dicionarizados em Houaiss (2011), o que sinaliza que tais itens ainda preservam o caráter restrito e secreto da gíria de grupos ligados à marginalidade, que se caracteriza por sinalizar uma agressão ao convencional, atestando o conflito desse grupo social com a sociedade (PRETI, 1984). Os 64 itens dicionarizados com outro sentido apontam

que, semanticamente, as atribuições dadas a esses termos pelos colaboradores também mantêm o caráter fechado e restrito dessa variedade linguística. Os 40 termos dicionarizados com o mesmo sentido dado pelos entrevistados apontam que tais itens lexicais já não apresentam o caráter restrito que distingue a gíria de grupo, visto que sua dicionarização e o conseqüente alcance pelas pessoas comuns indicam que “ao vulgarizar-se para a grande comunidade assumindo a forma de uma gíria comum, de uso geral e não diferenciado, a gíria perde-se dentro dos amplos limites de um dialeto social popular, deixando de ser signo grupal” (PRETI, 1984, p. 3).

Após a análise das entrevistas semiestruturadas, foi possível constatar que os dois grupos que representaram cada fator social apresentaram alguns itens lexicais específicos.

A respeito do fator ‘nível de escolaridade’, o grupo constituído por adolescentes que tinham cursado até o sexto ano do Ensino Fundamental permitiu a obtenção dos seguintes termos e expressões: ‘bic’, ‘cagão’, ‘cheio de querer’, ‘calçado’, ‘chamar na humildade’, ‘chapar com’, ‘chorar’, ‘desacorçoado’, ‘em choque’, ‘viado’, ‘isqueiro’, ‘pazinha’, ‘peidão’, ‘pegar pira’, ‘tinteira’, ‘perna’, ‘tô lesado’, ‘tô no veneno’.

Os adolescentes que estavam cursando anos posteriores ao sexto ano do Ensino Fundamental também apresentaram itens lexicais utilizados somente pelos seus integrantes, como os termos: ‘agá’, ‘atrasa-lado’, ‘banha’, ‘gancha’, ‘beca’, ‘fire’, ‘burrão’, ‘calçar o peito’, ‘calibre’, ‘calibrado’, ‘camito’, ‘cisco’, ‘cincão’, ‘contenção’, ‘dar atenção’, ‘dar uma mão’, ‘desavença’, ‘desco’, ‘deizão’, ‘rolon’, ‘embalo’, ‘encaixotar’, ‘estar no sossego’, ‘naifa’, ‘Falseane’, ‘fechar com alguém’, ‘fino’, ‘onça’, ‘guento’, ‘inocentão’, ‘lance’, ‘licença com a palavra’, ‘pó’, ‘veste’, ‘passar a visão’, ‘passar o fone’, ‘piolho’, ‘Qual seu B. O.?', ‘estampa’, ‘tá suave’, ‘tô de lara’, ‘tongo’.

Uma das duas possíveis explicações para essa diferença de usos linguísticos exclusivos em relação a essas duas variáveis está relacionada com as proposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) relativas ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e à disciplina de Língua Portuguesa, que prescrevem uma revisão do ensino nas escolas brasileiras a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ao invés de meramente mostrar-lhes regras gramaticais. Para isso, orientam que os professores façam uso dos variados gêneros textuais gradativamente, pois além de contemplarem as formas linguísticas orais e escritas e abrangerem tanto a variante padrão quanto a não-padrão da Língua Portuguesa, eles trazem uma série de textos que possuem determinadas características que representam variadas situações sociocomunicativas, justamente com o objetivo de ampliar o repertório linguístico dos alunos e prepará-los para as diversas situações discursivas do dia-a-dia.

Assim, o contato com variados gêneros textuais pode ter sido o responsável por esses usos linguísticos específicos de termos com sentido figurado pelo grupo que representou a variável ‘nível de escolarização superior ao sexto ano do E. F.’

Por outro lado, os termos e expressões com sentido figurado, obtidos especificamente através da variável ‘nível de escolarização de até o sexto ano do E. F.’, podem estar relacionados ao fato de que todos os integrantes do grupo que representou essa variável apresentaram grande defasagem escolar, o que pode indicar que tal defasagem pode ter sido a responsável pelo repertório linguístico obtido, em virtude do escasso contato com gêneros textuais, por ocasião de estarem cursando anos iniciais do E. F.

Tal defasagem tem como uma das causas o fato de muitos adolescentes internados apresentarem vários episódios de interrupção do processo de aprendizagem escolar em virtude de terem sido privados de liberdade, via condenação judicial, devido aos atos infracionais praticados. Nesse sentido, os dados do IPEA – Nota Técnica (DA SILVA; DE OLIVEIRA, 2015) apontam como uma das principais causas dessa defasagem escolar a extrema condição de pobreza em que vivem esses menores e demonstram que dois terços dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas vêm de famílias extremamente desprovidas das mínimas condições de subsistência, em que a fome, a carência de recursos materiais e a penúria social e econômica favorecem tais adolescentes a procurar meios, muitas vezes ilícitos, de lutar pela sobrevivência, fato que colabora para o fenômeno do abandono escolar.

Soma-se a esse quadro o fato de que muitos deles passem a frequentar regularmente uma escola somente a partir do momento em que ingressam no CENSE, haja vista que, quando em liberdade, muitos não apresentavam assiduidade ao ambiente escolar.

Com relação ao fator social ‘convívio’, foi possível constatar que a variável ‘com convívio’ permitiu a obtenção dos seguintes itens lexicais: ‘banha’, ‘bater a blindada’, ‘gancha’, ‘burrão’, ‘cagueta’, ‘caçamba’, ‘cagão’, ‘calçado’, ‘calçar o peito’, ‘calibrado’, ‘camito’, ‘chapar com’, ‘chocar’, ‘catatau’, ‘cisco’, ‘dar atenção’, ‘dar uma mão’, ‘desacorçoado’, ‘desavença’, ‘desco’, ‘doze-duque’, ‘embalo’, ‘encaixotar’, ‘estar no sossego’, ‘falseane’, ‘faraó’, ‘fechar com alguém’, ‘fino’, ‘gancha’, ‘pelota’, ‘onça’, ‘graxa’, ‘licença com a palavra’, ‘mascão’, ‘pó’, ‘veste’, ‘passar a visão’, ‘passar o fone’, ‘pazinha’, ‘peidão’, ‘pegar pira’, ‘perna’, ‘piolho’, ‘procedimento’, ‘tá suave’, ‘tô de lara’, ‘tongo’.

A segunda variável, representada pelos internos residentes em alojamentos ‘sem convívio’, permitiu a obtenção de outros termos e expressões somente utilizadas pelos seus integrantes, como: ‘beca’, ‘calibre’, ‘cheio de querer’, ‘chamar na humildade’, ‘cincão’, ‘deizão’, ‘em choque’, ‘viado’, ‘inocentão’, ‘isqueiro’, ‘magar’, ‘mandar um salve’, ‘tinteira’, ‘estampa’, ‘tô lesado’, ‘tô no veneno’.

Uma das prováveis razões para o uso de itens lexicais específicos por cada um desses dois grupos tem por base o estudo de Remenche (2003), realizado nas Unidades Prisionais de Londrina e Curitiba, em que foi constatado que, após um período de tempo, lotados em celas individuais (período de observação), os sentenciados adultos recém-chegados eram transferidos para celas coletivas, que contavam com a média de 15 a 20 pessoas, sendo que seus comportamentos, tanto o linguístico, quanto o relacionado às vestimentas e determinadas posturas, mudavam depois de um período de tempo convivendo com outros sentenciados numa mesma cela, apresentando uma linguagem com maior uso de termos e expressões com sentido figurado, a gíria.

Nesse sentido, é possível inferir que a concentração das relações sociais dentro de uma rede social (alojamento) concorre para o desenvolvimento do sentimento de pertencer a uma mesma identidade local, construída através da relativa homogeneidade de comportamento – no vestir, no falar e no pensar (ECKERT, 2000), pois segundo Evans (2004), as redes sociais são consideradas como teias de laços que se estendem, potencialmente a todos a pessoas que comumente interagem entre si, sendo ancoradas nos indivíduos.

Dessa forma, os resultados obtidos relacionam-se com o fato da possibilidade de maior interação entre os membros de um mesmo alojamento influenciar e estimular um uso linguístico específico de itens com sentido figurado, devido à maior interação entre os adolescentes nele alojados, pois há a possibilidade de relacionarem-se linguisticamente com mais intensidade e, nessa maior interação, os indivíduos influenciam uns aos outros, onde processos simbólicos e relações identitárias diversas têm lugar. O sentimento de pertencimento a um grupo, propiciado pela rede social que o compõe, possibilita que seus integrantes se conheçam mais profundamente, integrando, nas palavras de Milroy (1980), uma rede social densa e quase sempre multiplexa, que sustenta e explica a emergência de variantes vernaculares de uso comum.

Assim, é possível concluir que nos alojamentos em que há a possibilidade de interação, proporcionada pela rede social dos seus residentes, a variação é usada para evocar uma identificação ao grupo de residentes da casa, sendo que, desse modo, as formas linguísticas adquirem valor social, o que acaba por influenciar seus comportamentos linguísticos, com tendência a apresentar, particularmente, termos e expressões com sentido figurado em relação aos residentes em alojamentos onde o convívio não é permitido nem possível.

A variável ‘tempo de internação de até seis meses’ possibilitou a identificação dos seguintes itens: ‘atrasa-lado’, ‘burrão’, ‘caçamba’, ‘cheio de querer’, ‘chamar na humildade’, ‘cisco’, ‘dar uma mão’, ‘desco’, ‘em choque’, ‘rolon’, ‘Falseane’, ‘faraó’, ‘viado’, ‘galeto’, ‘prestobarba’, ‘graxa’, ‘isqueiro’, ‘licença com a palavra’, ‘veste’, ‘garoup’, ‘tinteira’, ‘tô lesado’, ‘tô no veneno’.

O grupo que representou a variável ‘tempo de internação superior a seis meses’ permitiu a obtenção dos seguintes termos: ‘agá’, ‘banha’, ‘gancha’, ‘beca’, ‘caçamba’, ‘cagão’, ‘calçado’, ‘chapar com’, ‘chorar’, ‘cincão’, ‘contenção’, ‘dar atenção’, ‘desacorçoado’, ‘desavença’, ‘deizão’, ‘doze-duque’, ‘embalo’, ‘estar no sossego’, ‘naifa’, ‘fechar com alguém’, ‘inocentão’, ‘lance’, ‘mascão’, ‘na rocha’, ‘pazinha’, ‘caiçara’, ‘peidão’, ‘pegar pira’, ‘perna’, ‘piolho’, ‘procedimento’, ‘estampa’.

Essa diferença de usos linguísticos entre os dois grupos pode estar relacionada ao perfil dos integrantes que compuseram o grupo que representou cada variável, pois a variável ‘tempo de internação de até seis meses’ foi representada por quatro adolescentes com os seguintes períodos de cumprimento de medidas socioeducativas privativas de liberdade: um estava cumprindo dois meses e meio de tais medidas, um estava cumprindo tais medidas há cinco meses e dois se encontravam nessa condição por um período de seis meses. A outra variável foi representada por dois adolescentes que estavam há sete meses cumprindo medida de internação, um adolescente que cumpria um período total de internação de dois anos e outro que totalizava quatro anos de cumprimento de tais medidas.

Outra explicação para essa diferença de usos linguísticos pode estar relacionada ao fato de que, dos quatro integrantes do grupo composto por internos com ‘tempo de internação de até seis meses’, somente um adolescente tinha passado por outras unidades de internação – Foz do Iguaçu e Cascavel, sendo que os demais componentes desse grupo estavam cumprindo medidas de privação de liberdade apenas no CENSE de Ponta Grossa. Dessa forma, é possível verificar que somente esse elemento do grupo foi influenciado por características ambientais de outro CENSE, sofrendo influência do contato com internos de outras unidades.

Por outro lado, todos os adolescentes do grupo que representou a variável ‘tempo de internação superior a seis meses’ já tinham passado por outras unidades socioeducativas, localizadas nas cidades de Curitiba, Cascavel, Foz do Iguaçu e Maringá, sendo que esses períodos maiores de tempo interagindo com adolescentes oriundos de várias cidades do Paraná em outras unidades podem ter colaborado para o desenvolvimento de um comportamento linguístico com a presença exclusiva de alguns itens lexicais com sentido figurado, diverso do grupo que representou a outra variável.

Assim, o maior tempo de internação submetido às características de uma instituição fechada – como a segregação social; afastamento familiar; submissão à vigilância dos funcionários e das câmeras de segurança - com a consequente falta de privacidade; a obrigação de conviver com internos com variados históricos de vida ligados à violência e a sujeição às normas institucionais e às paralelas - também pode resultar em uma maior necessidade de se adquirir um comportamento comum ao da população geral de internos, tanto o relacionado ao compartilhamento de valores e regras paralelas, quanto ao comportamento

linguístico, considerando-se que a linguagem comumente praticada no CENSE é constituída de palavras com sentido figurado, diferente da usual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e a identificação dos sentidos do léxico que compõe a linguagem praticada pelos internos do CENSE permitem concluir que essa variedade linguística, também conhecida como gíria de grupo, é dinâmica, figurada e reflete o comportamento social dos indivíduos que a praticam, expressando seus sentimentos, pensamentos, emoções e desejos.

O maior tempo exposto às influências ambientais e culturais do CENSE e da população de internos possibilitou que, através da variável ‘tempo de internação superior a seis meses’, se obtivesse itens lexicais utilizados exclusivamente pelos integrantes do grupo que representou essa variável, e o menor tempo de permanência em instituições socioeducativas, somado à impossibilidade de uma maior identificação como um membro da comunidade formada por toda a população de internos do CENSE – que dificulta o compartilhamento de ideias e valores (inclusive da linguagem) – possibilitou a identificação de outros termos exclusivamente utilizados pelos internos que representaram a variável ‘tempo de internação de até seis meses’.

O contato com variados gêneros textuais no ambiente escolar, que favorece a ampliação do repertório vocabular do falante, possibilitou a obtenção de alguns itens lexicais com sentido figurado utilizados exclusivamente pelos integrantes do grupo com ‘nível de escolarização superior ao sexto ano do EF’, e o pouco contato com vários gêneros textuais, que possibilitariam um aumento do repertório linguístico do falante, somado à defasagem escolar que caracterizou todos os elementos do grupo com menor tempo de escolaridade, permitiu a identificação de outros itens lexicais com sentido figurado, usados especificamente pelos adolescentes que representaram a variável ‘nível de escolarização até o sexto ano do EF’.

A formação de uma rede social entre os internos residentes em um mesmo alojamento permitiu a obtenção de termos e expressões com sentido figurado, utilizadas particularmente pelo grupo que representou a variável ‘com convívio’, e a impossibilidade de formação de uma rede social nos alojamentos em que o convívio entre os seus residentes não é permitido possibilitou a obtenção de outros itens lexicais exclusivamente utilizados pelos adolescentes que representaram a variável ‘sem convívio’.

O crescente número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de internação, com o conseqüente aumento da população carcerária brasileira, não se constitui apenas em uma questão de segurança, mas também exige que seja

tratado de maneira multissetorial, com a participação, inclusive, do pesquisador sociolinguista que, ao pesquisar a linguagem desses adolescentes pode trazer à tona questões sobre seu uso no trabalho pedagógico, pois é preciso considerar que estes, se não forem assistidos no tocante à educação escolar e não receberem uma atenção especial por parte de educadores e das demais pessoas que lidam com esse grupo social, futuramente terminarão por engrossar o número de sentenciados nas penitenciárias brasileiras, como tem acontecido regularmente nas últimas décadas segundo os dados mais recentes do INFOPEN (BRASIL, 2017).

As investigações entre linguagem e fatores extralinguísticos e sua relação com o comportamento social dos falantes podem contribuir para a compreensão do universo vocabular dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, e colaborar com as práticas daqueles que trabalham com jovens, buscando compreender melhor suas particularidades, com a finalidade de auxiliá-los e conduzi-los nessa constante busca de experimentação de novas sensações e de tudo que se apresenta como novo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN**. Dezembro, 2017. Disponível em <http://www.poder360.com.br/wp-content/uploads/2017/12/relatorio_2016_Junho.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH). **Levantamento Anual SINASE 2014**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito**. Brasília, 2016.

COELHO, L. P.; MESQUITA, D. P. C. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **EntreLetras**, v. 4, n. 1, 2013.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DA SILVA, E. R. A.; DE OLIVEIRA, R. M. **Nota Técnica nº 20**. O adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: **esclarecimentos necessários**. 43 p., 2015. Disponível em <<http://www.maioridadepenal.org.br/arquivos/Nota%20ot%C3%A9cnica%20-%20O%20Adolescente%20em%20Conflito%20com%20a%20Lei%20e%20o%20Debate%20sobre%20a%20Redu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Maioridade%20Penal.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Malden/Oxford: Blackwell, 2000.

EVANS, B. The role of social network in the acquisition of local dialect norms by Appalachian migrants in Ypsilanti, Michigan. **Language Variation and Change**, Cambridge, v. 16, p. 153-167, julho 2004.

- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.
- JOHNSTONE, B. **Qualitative methods in sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2000.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change – social factors**. Oxford: Blackwell, 2001 [1972].
- _____. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972], 391p.
- _____. **Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors**. Malden/Oxford/Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.
- LOPES, A. C. **Narrativas das adolescentes em conflito com a Lei**. 2003. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas) – Universidade de Brasília, Brasília.
- MILROY, L. **Language and social networks**. Oxford: Blackwell, 1980.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- PRETI, D. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T.A. Queiroz Edusp, 1984.
- REMENCHE, M D. L. R. **As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná**. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- SAPIR, E. **Linguística como ciência: uma introdução**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1987 [1947].
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.
- VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 51-57.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de liberdade**, defendida em 09 de abril de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos – Orientadora
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche
Doutora em Linguística
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr.^a Ligia Paula Couto
Doutora em Educação
Universidade de São Paulo – USP

ETTO, Rodrigo Mazer. **A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de liberdade**. Ponta Grossa, 2018, 156 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2577>.

Referência deste artigo:

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. Privação de liberdade, adolescência e linguagem: a variação linguística utilizada pelos internos do CENSE de Ponta Grossa/PR. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 568-584.



ABORDAGENS SOBRE AS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PELO VIÉS D@S ESTUDANTES¹

Rosana Aparecida Ribeiro de Sene²
Aparecida de Jesus Ferreira³

Resumo: Neste artigo apresento os resultados da pesquisa de Mestrado: “Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa na visão das/os estudantes”, aplicada a 2.ª Série do Ensino Médio em uma escola Estadual do Paraná, em 2017. O objetivo da pesquisa era investigar: Como @s estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa? E, quais as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pela perspectiva d@s estudantes? A pesquisa foi de cunho qualitativa, do tipo etnográfica, e estudo de caso, com a geração de dados: questionário, narrativa autobiográfica, entrevista de grupo focal e diário de campo. A motivação de realizar tal pesquisa, ocorreu pelo fato de presenciar no ambiente escolar situações de racismo, machismo e homofobia, e enquanto professora, não saber interagir para relacionar a disciplina de língua inglesa com tais situações. Os resultados revelaram que @s estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade como: impactantes, estranhas e perplexas, e que o ensino-aprendizagem da língua inglesa pode colaborar no combate ao preconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades; Raça; Gênero; Sexualidade; Ensino Aprendizagem; Língua Inglesa

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SENE, R. A. R. **Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes.** Ponta Grossa, 2017, 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1488>>.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre questões raciais, de gênero e de sexualidade no contexto brasileiro, ainda são polêmicas, complexas e desconfortáveis, (FERREIRA, 2012; LOURO, 2013; MELO, 2015) tratadas na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas (TÍLIO, 2012) por algumas pessoas, principalmente no contexto escolar. Pesquisas têm demonstrado a necessidade de tratar as questões raciais,

1. Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira (PPGEL/UEPG).

2. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <senerosana@gmail.com>.

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

de gênero e de sexualidade no ambiente educacional, (FERREIRA, 2012; 2015; GIESEL, 2012; FREITAS; PESSOA, 2012; LOURO, 2013; CRUZ, 2015; NELSON, 2015; MELO, 2015) como possibilidades de (re)pensar, (des)construir e (re)inventar as normas sobrepostas para tais identidades. Na tentativa de colaborar para a (re) construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e democrática, na qual as diferenças sejam vistas e compreendidas como fonte de enriquecimento social, e não a causa de sofrimento, violência e exclusão (FERREIRA, 2015; MELO, 2015).

Dessa forma, se torna relevante refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula, conforme defende Melo (2015), ao ensinarmos inglês, estamos agindo na vida social e coconstruindo pessoas e práticas sociais. Contudo, também cristalizando a linguagem, naturalizando discursos, em uma emergente possibilidade de (re)pensarmos, (des)construímos e (re) inventarmos maneiras de desenvolver o trabalho escolar, com consciência de que não há neutralidade na linguagem e nas práticas pedagógicas (FURLANI, 2009; LOURO, 2013; MELO, 2015).

Neste contexto, a língua(gem) utilizada na sala de aula, inclusive a língua(gem) estrangeira, é carregada de mensagens que: (re)força o preconceito, o machismo, a homofobia e o racismo ou (re)constroem as identidades na sala de aula? Tais reflexões nos possibilita a (re)pensar, enquanto professor@s, na língua(gem) que utilizamos em sala de aula. Antes de obter qualquer resposta, é indispensável considerar que as nossas salas de aula estão sendo, cada vez mais, habitadas por pessoas diversas. E que, cada vez mais as pessoas estão se conscientizando de seus direitos, principalmente o direito a educação.

Dessa maneira, a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social, (FERREIRA, 2006), ou seja, a língua como instrumento para questionar, problematizar, as normas e costumes que formam a sociedade. À vista disso, a sala de aula de línguas é, essencialmente, um espaço onde se aprende línguas para construir significados (MOITA LOPES, 2002) para ir além do binarismo, com perspectivas de utilizar a língua para compreender o contexto social, político e ideológico no qual @s estudantes estão inserid@s, ou seja, a língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem para além do conceito de língua como código, a qual possa ser utilizada de maneira contextualizada mostrando também histórias locais e globais das pessoas, (MELO, 2015) rompendo com o preconceito, racismo e estereótipo, presentes às vezes, nas práticas de comunicação contra certos grupos de identidades menos visibilizadas, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade.

Neste contexto, apresento os resultados da investigação desenvolvida, trazendo os principais destaques considerados mais pertinentes a organização deste artigo: na primeira seção questões pertinentes a (1.) (Des)construção das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, na segunda seção a (2.) “Geração

de dados da pesquisa”, seguindo para a terceira seção, apresento as análises dos resultados da pesquisa (3.) “As pessoas se dividem na sociedade”, na quarta seção (4.) “Consequências se não seguir o padrão”, na quinta seção (5.) “Reações d@s estudantes perante os vídeos: “Vista minha pele”, “Acorda Raimundo”, “Novamente homofobia na escola”, na sexta seção (6.) “A língua inglesa e as identidades de raça, de gênero e de sexualidade”, e finalmente na sétima seção (7.) apresento as considerações finais.

(DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

A cada dia, se torna mais complexo vivenciar as identidades, as quais as pessoas assumem com ousadia e determinação de romper com as barreiras e fronteiras, antes não ultrapassadas, mas que agora desestabilizam e questionam muitas das certezas ou dos modos de viver vistos como naturais. Com isso, é importante compreender que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas construções sociais que foram concebidas pelos padrões de normatividade que nos orientam até hoje, nos quais as posições de privilégios e assimetrias sociais de homens, brancos, heterossexuais são supostamente pensadas como as identidades sólidas, permanentes, de referência confiável (LOURO, 2013), subjugando as demais identidades como “diferentes”, e por isso não merecem ser representadas.

Nesta perspectiva é relevante considerar a importância do ambiente escolar, em não promover situações de hierarquização das identidades. Uma vez que, @s estudantes observam e internalizam, principalmente atitudes e (re)ações ocorridas na relação alun@/professor@, alun@/alun@, e até mesmo professor@/professor@. Por isso lidar com as identidades de gênero, de raça e de sexualidade no ambiente escolar, não é tarefa fácil. Principalmente, porque a criança chega na escola, já construída pela família, cabendo à escola legitimar ou recusar, colaborar ou não, para desconstruir ou afirmar certas atitudes de preconceito, racismo, machismo, homofobia e de sexismo nesse local.

À vista disso, considero gênero como uma construção social e cultural (LOURO; 2007, BUTLER; 2010), a qual incute nas pessoas características específicas de como ser «mulher» e de como ser «homem» na sociedade. Havendo a incompreensão que «homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino» (BUTLER; 2010, p. 24). Tal compreensão, ainda não é bem aceita na sociedade, resultando muitas vezes em violência e na tentativa de eliminar os sujeitos que fogem à regra de que foi imposto: feminino obrigatoriamente seja um corpo de mulher, e o masculino obrigatoriamente seja um corpo de homem.

Tudo isso, se torna uma questão ainda, mais complexa quando pensamos nas questões raciais. As quais são vivenciadas pelas pessoas negras com graves consequências, todos os dias, simplesmente por seus corpos serem negros. Gomes (2005) declara que as raças são, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. E que não significa, de forma alguma, um dado da natureza. Pois, é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negr@s e branc@s como diferentes na forma como somos educad@s e socializad@s, a ponto de que essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver @ outr@, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Ou seja, aprendemos na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, comparar e classificar (hierarquizando as classificações sociais de gênero, de raça e sexualidade) passando a tratar as diferenças de forma desigual (MELO; 2015).

Dessa forma, compreendo raça como socialmente e historicamente construída, conforme Ferreira (2012), Gomes (2005) e Melo (2015). E que, quando as pessoas são convidadas a se autoclassificar com relação à raça/etnia, suas decisões estão relacionadas às imagens que já foram construídas para el@s, tanto no âmbito social quanto histórico, (FERREIRA; 2012). Portanto, se faz importante (re) construir uma autoestima negra, a qual seja capaz de empoderar-se da sua cor, para transpassar a dolorida barreira do racismo, do preconceito e de estereótipos.

Uma vez, que a complexidade das identidades se torna mais tensa, quando os corpos negros assumem viver a sua sexualidade, a qual não seja a heterossexualidade. Tal, complexidade vem acompanhada de violência e racismo. Carregando o forte estereótipo de que os corpos negros desempenham a heteronormatividade e virilidade, sempre. Pois, no senso comum homens negros que não desempenham performances discursivas e corporais heterossexuais, podem ser acusados de estarem negando a sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça (MELO; 2015). Assim, os homens que se afastam da masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são apresentados como o “outro”, geralmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação (LOURO; 1997), algumas vezes fatais para sua vida.

Por isso, reforço a importância de um currículo escolar, no qual seja planejado o processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de atingir @s estudantes de maneira integral, ou seja, um currículo voltado para a formação científica e humana em que as pessoas sejam (re)construídas para o respeito as diferenças.

GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Os instrumentos de geração de dados utilizados na ⁴ pesquisa de Mestrado: “Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas aulas de Língua Inglesa na visão das/os estudantes”, foi desenvolvida na turma da 2.ª. Série do Ensino Médio, em uma escola Estadual do Paraná, em 2017, utilizando: questionário com questões abertas e de múltipla escolha, narrativa autobiográfica, e entrevista de grupo focal.

O questionário foi aplicado com o intuito de conhecer a turma e verificar @s voluntários para formar o grupo focal. Para a formação do grupo focal foi separado por grupo, @s estudantes que responderam no questionário a pergunta: “Qual a sua cor?” Tal pergunta foi colocada no questionário com base nas informações, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menciona a respeito da cor/raça, a qual as pessoas se reconhecem. Esta pergunta trouxe as raças/cores: pret@, pard@, branc@, amarel@, indígen@ em opção de múltipla-escolha, trazendo entre parênteses, a explicação de que as cores/raças; preta@ e pard@; se referem ao pertencimento negr@. Afim de evitar qualquer tipo de dúvida em relação ao pertencimento “negr@”. O que ainda causa desconforto e nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negr@” e “ser branc@” em nosso país (GOMES; 2005).

Assim @s estudantes, conforme haviam se declarado no questionário, atenderam a solicitação de indicar 2 alunas negras/pardas, 2 alunas brancas, assim como também 2 alunos negros/pardos, e 2 alunos brancos, totalizando 8 participantes. Considerando a disponibilidade e a vontade em participar de 3 encontros, no horário de contra turno na escola, onde cada encontro abordou um tema referente as identidades; de raça, de gênero e de sexualidade.

A partir disso, realizamos 3 encontros para desenvolver as entrevistas de grupo focal, tendo a seguinte organização: para o tema de raça, o vídeo - “Vista Minha Pele” (<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>); para o tema de gênero, o vídeo - “Acorda Raimundo” (<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>); e, para o tema de sexualidade, o vídeo - “Novamente Homofobia na Escola” (https://www.youtube.com/watch?v=b2i5lRch_sc). Para cada encontro, a pesquisadora levou 10 perguntas pré-elaboradas, sobre cada um dos temas, com o intuito de direcionar as discussões.

No que se refere a produção das narrativas, as mesmas foram produzidas somente pel@s estudantes que fizeram parte do grupo do focal, com o intuito de analisar as relações de raça, de gênero e de sexualidade vivenciadas por el@s, principalmente no ambiente escolar. Oportunizando voz e vez para que narrassem situações vivenciadas e que muitas vezes foram silenciadas, e que tais

4. (SENE, 2017). UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1488>>.

situações podem colaborar para (re)pensar no currículo escolar, assim como no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Então, a pesquisadora solicitou que cada estudante pensasse na sua trajetória estudantil, e descrevesse momentos que presenciaram, ou que viveram situações envolvendo as questões de machismo, homofobia, racismo, preconceito e violência, principalmente no ambiente escolar. O resultado das análises, neste artigo foram divididas por tópicos para melhor compreensão.

AS PESSOAS SE DIVIDEM NA SOCIEDADE

Ao verificar as respostas dadas ao questionário para as perguntas: O que você entende por raça? O que você entende por gênero? E o que você entende por sexualidade? É possível perceber que @s estudantes refletem o que a sociedade tem expressado na maioria das vezes: Em relação a raça:

Que as pessoas se dividem por raça e não por sociedade, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS).

Ainda podemos observar como as pessoas classificam umas às outras pela cor da pele. A sociedade é dividida entre negr@s e branc@s com privilégios estabelecidos para branc@s a todo momento.

É uma separação de homem e mulher, cada um tem seu gênero, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, ROGER, PARDO, 16 ANOS).

A separação do que seja atribuído para os homens e o que seja atribuído para as mulheres é muito estabelecido na nossa sociedade, desde o momento em que se percebe que uma nova vida virá ao mundo. É um esforço muito grande para não deixar se misturar os atributos destinados a homens e mulheres se misturar. Se torna uma vigilância constante para se certificar que os homens irão desenvolver atributos como: não chorar, ser provedor, ser forte, etc. e que as mulheres irão desenvolver atributos como: delicadas, amorosas, cuidadosas, mães, etc..

Que cada pessoa tem uma opção sexual. (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

Isso ocorre pelo fato de que há uma tendência de as pessoas considerarem a sexualidade como “escolha”, “opção”, sendo a heterossexualidade considerada a “norma”, a “ideal”, desconsiderando e inferiorizando as demais. Tanto que, dentre as/os o8 participantes da pesquisa, 7 responderam ao questionário, na questão que se refere à sexualidade, como “opção sexual”. Essa amostragem revela a necessidade de proporcionar momentos de discussões e debates na sala de aula sobre a temática, (incluindo as questões de raça e de gênero também) de uma forma que possibilite compreender de que não se trata de “opção sexual”, mas sim de “orientação sexual”, mostrando que “opção sexual” é quando uma

pessoa opta por algo, ou faz uma escolha entre várias ou, no mínimo, entre duas possibilidades, e que as pessoas com orientação homossexual não optam por se apaixonar e se relacionar intimamente com pessoas do mesmo sexo, ou seja, o desejo sexual dessa pessoa é orientado à pessoa do mesmo sexo, assim como ocorre na heterossexualidade, em que o desejo afetivo sexual da pessoa é orientado a pessoas do sexo oposto (SANTOS; ARAÚJO, 2009).

Pessoas que são homossexuais e bissexuais, (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, ALEXIA, PARDA, 15 ANOS).

A heterossexualidade é considerada como a “norma padrão” de relacionamento, que quando se menciona sexualidade já vem automaticamente a referência a “homossexualidade” e “bissexualidade”. Como se não fosse preciso incluir a heterossexualidade na mesma igualdade da homossexualidade e da bissexualidade.

Assim, tais respostas mostram que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD; 2013, p. 11). Somos classificad@s a todo instante de nossas vidas como: mulheres, homens, negr@s, branc@s, gays, lésbicas, heterossexuais, pobres, ric@s, dentre as demais “etiquetas identitárias” (MOITA LOPES e FABRÍCIO; 2002), as quais passam a ser “valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de práticas específicas” (MOITA LOPES; FABRÍCIO; 2002, p. 13). Gerando consequências graves para as identidades nomeadas como “diferentes” daquelas consideradas como “padrão”.

Vinculando, principalmente, as identidades de raça, de gênero e de sexualidade “reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável” (WOODWARD; 2013, p. 12). Sendo afirmado por Louro (1997) que as identidades sociais não são fixas ou permanentes, podendo até mesmo ser contraditórias, fragmentadas e instáveis, se construindo, passíveis de transformação. No entanto, se faz necessário colaboração e persistência, principalmente do setor educacional, para que se compreenda que as identidades são passíveis de transformação. Pelo fato de concordar com Moita Lopes (2002), que as escolas são reconhecidas como lugares democráticos, com relevância significativa para desenvolver a consciência crítica. Entretanto, a escola é um dos lugares sociais pertinentes a desenvolver a criticidade apoiada na responsabilidade e no respeito para com todas as pessoas.

CONSEQUÊNCIAS SE NÃO SEGUIR O PADRÃO

Através das narrativas podemos constatar que os gêneros pressupõem oposição e polaridade, ocorrendo, na maioria das vezes, que atributos encontrados em um gênero estão automaticamente excluídos do outro (AUAD; 2006). Isso

desencadeia uma vigilância constante aos corpos (LOURO; 2000), os quais recebem regras impositivas para desempenharem papéis de gênero conforme o seu sexo biológico. Através da narrativa de Breno é possível constatar o que se espera do gênero masculino, em relação a voz:

Eu já sofri preconceito pela minha voz ser fina. Até hoje as pessoas, e até na escola falam que a minha voz é igual de menina. Mas o motivo da minha voz ser fina é que eu tenho um problema nas cordas vocais, que faz a minha voz não ser grossa, e sim fina. Então, o tempo todo falam da minha voz, mas no final eu tenho problema na voz. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Breno sofre as consequências por sua voz não se “enquadrar” nos padrões esperados para a voz de um sujeito masculino. Isso desencadeia vários fatores desconfortáveis que colocam o estudante em posições de desvantagens nas identidades raciais, assim como nas de gênero, pelo fato de fugir do padrão hegemônico. Nos encontros de grupo focal, foi possível perceber que Breno se apresentou totalmente calado e tímido, se pronunciando somente quando a sua contribuição foi solicitada. Breno não se pronunciou publicamente sobre o preconceito que sofre por ter a voz fina, só mencionou sobre o preconceito que sofre por meio da escrita da narrativa autobiográfica. Evidentemente, o silenciamento é o mecanismo de defesa de Breno. Ou seja, falar pouco e somente quando solicitado, como uma maneira de evitar que as pessoas percebam que a sua voz é fina. Breno é um estudante negro, o qual se reconhece pardo (opção marcada no questionário). Essa informação é relevante para se pensar que:

ser negro ainda é sinônimo de heteronormatividade e virilidade; se, porventura ainda no senso comum, homens negros não encenarem tais performances discursivas e corporais, podem ser acusados de estarem negando sua própria origem e contrariando as matrizes hegemônicas desta raça. (MELO, 2014, p. 653).

Dessa forma, Breno sofre o preconceito de gênero pelo fato de não se “encaixar” nas características vistas como desempenhadas pelo masculino. E sofre também por ser negro, no qual o senso comum profere que os homens negros devem desempenhar uma sexualidade hétero e viril (MELO; 2015). No entanto, Breno se declarou bissexual no questionário aplicado, mas em nenhum momento se pronunciou, nos encontros de grupo focal, qualquer comentário sobre sua sexualidade. A sua manifestação ocorreu somente por meio da escrita das narrativas autobiográficas, onde revelou o seu duplo sentimento de sofrer racismo; por ser negro e bissexual. Em análise, um pouco mais profunda, podemos concluir que a sua pouquíssima participação nas discussões dos encontros de grupo focal, reforça o sofrimento e a angústia vivenciada por ele, já que o negro heterossexual é representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente. Diante disso,

Breno se construiu em um garoto extremamente observador e calado, que não se manifesta em público, mas que expõe a sua indignação de conviver em uma sociedade excludente por meio da escrita.

Em que, cada detalhe se constrói com intuito de impor regras aos corpos, em que demarcações são impostas gerando consequências para aquel@s que não seguem a norma padrão, conforme a narração feita pelo participante da pesquisa:

Desde que os bebês nascem tem essa questão de cor. Tipo, rosa é pra menina e azul é pra menino. E, já presenciei de amigos meus usarem cueca ou meia rosa na escola, e por isso ficaram rindo deles e falando que eles tavam usando cor de “mulherzinha. (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA, 17/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS).

A sociedade tenta estabelecer “coisas” para meninas e “coisas” para meninos, de forma que o que seja destinado para o feminino não possa, em hipótese alguma, se encontrar no masculino, e vice-versa. Se isso ocorrer, haverá punições, principalmente para os meninos (os quais sofrem punições mais severas, por não desempenhar a masculinidade). Como é o caso da cor rosa, destinada às meninas; caso os meninos se apropriem dessa cor, sofrem restrições por isso. Tais atitudes causam sofrimento e exclusão, sendo necessária a desconstrução de tais classificações.

REAÇÕES D@S ESTUDANTES PERANTE OS VÍDEOS: “VISTA MINHA PELE”, “ACORDA RAIMUNDO”, “NOVAMENTE HOMOFOBIA NA ESCOLA”

Neste contexto, menciono as reações das/os estudantes, participantes da pesquisa, perante o vídeo “Vista minha Pele”⁵. O qual provocou impacto n@s estudantes, em se “imaginar” no lugar de negr@s, sofrendo racismo e preconceito no ambiente escolar. A exibição do vídeo provocou espanto e surpresa ao perceberem que o racismo ocorria contra uma garota branca;

nossa que esquisito, ela é branca, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, BETO, BRANCO, 15 ANOS,).

nunca tinha visto um vídeo assim, com gente branca sofrendo racismo ao contrário, é bem diferente mesmo, (ENTREVISTA de GRUPO FOCAL, TEMA RAÇA, 21/06/16, MARIA, BRANCA, 15 ANOS,).

Essas declarações relevam a importância de práticas pedagógicas, que sensibilizem e contribuam com a educação de alunas/os no ambiente escolar, as/os quais possam tornar-se pensadoras/es críticas/os (FERREIRA; 2012), ao observarem tais questões. Dessa forma, a sala de aula de língua estrangeira, se transformará em um espaço de reflexão, sobre as construções culturais das

5. Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

“verdades” que circulam na sociedade, a respeito de raça, gênero e de sexualidade. O vídeo provocou reflexões importantes como: incluir nas aulas de língua estrangeira, temas do mundo social, onde @s estudantes possam ter a oportunidade de “se ver no lugar da outra pessoa”, para (re)pensar nas situações que ocorrem, principalmente no que se refere as identidades raciais, de gênero e de sexualidade. Pois, na escola aprendemos muito mais do que somente conteúdos e saberes, aprendemos também valores, crenças, hábitos e também a incluir e/ou excluir pessoas. Também foi possível perceber a angústia d@s estudantes negr@s/pard@s participantes da pesquisa ao mencionar sobre o racismo que é visto, muitas vezes, somente como “brincadeirinha” no ambiente escolar, vindo a prejudicar e causar sofrimento aos corpos negros.

Perante o vídeo “Acorda Raimundo”⁶, relacionado as questões de “gênero”, @s estudantes demonstraram: estranhamento ao constatar no vídeo: a mulher ocupando lugares, vistos como “somente para os homens”, e os homens desempenhando os afazeres domésticos, e cuidando d@s filh@s, ou seja, “os homens fazendo coisas de mulheres”. Mas, foi curioso e preocupante quando @s estudantes mencionaram, a respeito da cena de violência doméstica apresentado no vídeo, que é “normal” tal violência contra as mulheres. Tais discursos das entrevistad@s nos chama a responsabilidade de discutir e refletir; o que a sociedade considera como “normal” para mulheres e homens, e qual é o papel social para mulheres e homens? Por que o espanto quando mulheres/homens desempenham papéis que a sociedade não espera que elas/eles desempenhem? Ainda e muito recorrente atribuir o espaço doméstico para as mulheres e o espaço público para os homens. Mesmo as mulheres tendo conseguido conquistar alguns espaços públicos, tal conquista não faz delas mulheres livres do que seja “imposto a elas”. Ainda há algumas barreiras, pelas quais as mulheres lutam para se libertar.

Assim diante do exposto, se faz importante, mais uma vez reafirmar, a importância da língua estrangeira, em proporcionar nas aulas de língua inglesa, temas relevantes socialmente, no qual as/os estudantes possam refletir sobre suas próprias condições, enquanto mulheres e homens que desempenham suas funções sociais na sociedade. Se fazendo necessário compreender de que “não há nada de biológico nem de natural que explique a subordinação das mulheres” (GARCIA; 2011, p. 82), mas são ideias construídas por um conjunto de elementos sociais, que de tanto serem repetidas pela sociedade, nós vamos acreditando e tornando como “verdades” pela repetição, naturalizando tais imposições. Nestes termos, se faz necessário (re)pensar nas condições sociais de mulheres e homens na sociedade, onde @s estudantes se reconheçam enquanto seres sociais, desconstruindo estereótipos de gênero causadores de sofrimento e destruição da convivência humana.

6. Link para acessar o vídeo:< <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>>.

Em relação ao vídeo; “Novamente Homofobia na Escola”,⁷ a reação d@s entrevistad@s foi de perplexidade e silenciamento. Tais reações revelam a tomada de consciência d@s estudantes ao se deparem com as demais sexualidades, além da sexualidade heterossexual no ambiente escolar. Pois questões relacionadas a sexualidade ainda são vistas como tabu, ainda mais para serem discutidas na sala de aula. A vista disso, ao terminar o vídeo, em que a professora perguntou: “o que acharam do vídeo? O silêncio tomou conta da sala, e ninguém respondeu absolutamente nenhuma palavra. Neste momento podemos constatar a desestabilização de algumas certezas trazidas, até então, sem nunca serem questionadas, e que a partir deste momento passaram a ser questionadas, dentro do ambiente escolar. Tais questionamentos provocaram @s entrevistad@s a rever certos conceitos, a (re)pensar naquilo que acreditavam como “verdades cristalizadas”, e que a partir da troca do discurso se depararam com outras maneiras de relacionamentos, além daquela já conhecida e vista como a “única” maneira correta de se relacionar.

A LÍNGUA INGLESA E AS IDENTIDADES DE RAÇA, DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE

Nessa perspectiva de combater a exclusão, principalmente das identidades de raça, de gênero e de sexualidade, a língua inglesa pode ser considerada um instrumento do discurso para as práticas sociais. Em que possibilita (re) construções críticas e conscientes de tais identidades, na qual @s participantes apresentaram contribuições importantes de suas próprias experiências pessoais, para oportunizar a (re)pensar e (re)estruturar o currículo escolar. Tanto que @s participantes da pesquisa consideram abordagens sobre temas de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa como uma maneira de “abrir a mente” e “diminuir o preconceito” porque em sala de aula,

quase nunca levam a sério o preconceito que acontece com os outros (QUESTIONÁRIO, 16/06/16, BRENO, PARDO, 15 ANOS).

Pela resposta de Breno dada ao questionário sobre: “qual a sua opinião sobre trabalhar as questões de raça, gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa”? Podemos observar que ele se reconhece como “outro”, percebendo que o preconceito que o acompanha na sua trajetória escolar é um preconceito envolvendo a sua sexualidade, a sua masculinidade, e a sua cor. Em um silenciamento que ele não verbaliza a sua dor, somente por meio da sua escrita é que é possível perceber o racismo, a homofobia, enfim, a violência a que Breno está imerso.

Nesses termos, é preciso compreender que a língua/gem é o espaço essencial de (re)construção da vida social, e que somos seres do discurso que se constroem

7. Link para acessar o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=b2i5lRch_sc

e se reconstruem pela palavra, a qual é a matéria principal das aulas de línguas (MOITA LOPES; 2012). Por isso, incluir as identidades de gênero, de raça e de sexualidade nas aulas de língua inglesa é colaborar com a (re)construção das identidades sociais, as quais serão (re)construídas para além da sala de aula.

Pois, o que se espera que ocorra nas aulas de língua inglesa é que @s estudantes se engajem na língua, a fim de usá-la quando necessário, para fazer escolhas éticas sobre o mundo social. Contudo, tendo possibilidades de rejeitar qualquer tipo de sofrimento humano (MOITA LOPES; 2012). À vista disso, podemos considerar que o espaço das aulas de língua inglesa também é lugar de construção das identidades sociais de gênero, de raça e de sexualidade (FERREIRA; 2012, NELSON; 2015, MELO; 2015). E que, por meio do ensino da língua inglesa, podemos ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser.

Por isso, nós professor@s principalmente os de línguas estrangeiras, precisamos nos lembrar de que o nosso ensino e o ensino d@s estudantes acontece em uma sociedade que está baseada em questões de gênero, de raça e de sexualidade (RYAN; DIXSON; 2015). Isso é um desafio a ser reconhecido em um país que se caracteriza, ainda, como racista, homofóbico, machista e sexista. Dessa forma, desenvolver aulas de língua estrangeira para noss@s estudantes, as quais possam servir de instrumento para a prática social, ao mesmo tempo que aprendem a fluência da língua, neste caso a língua inglesa, é um desafio grande e constante. Em que @s mesm@s possam encontrar, em nossas aulas, um apoio importante para aprender a se defender da violência atribuída a el@s pelo fato de terem assumido sua identidade de gênero, de raça e de sexualidade em qualquer âmbito da sociedade, até mesmo no âmbito familiar nos convoca a buscar cada vez mais por possibilidades, em que nossas aulas possam contribuir para vida de noss@s estudantes, colaborando para construir um mundo melhor, sem preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade, em uma perspectiva de inclusão de tais temas nas aulas de língua inglesa, me propus na introdução deste artigo a trazer os resultados da pesquisa, já mencionada sobre as perguntas de pesquisa: Como @s estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa?

Diante de tais questionamentos, foi possível constatar que @s estudantes percebem as identidades de raça, de gênero e de sexualidade na sala de aula de língua inglesa como: impactante em se “imaginar” no lugar de negr@s, sentem que o racismo é minimizado no ambiente escolar. Sendo visto como “brincadeira”, “piadinha” dentro do discurso “de que somos tod@s iguais”, mas que na rotina diária é possível perceber que “não somos tod@s iguais”. Também foi constatado

que @s estudantes negr@s sentem a dor do racismo diariamente, e @s estudantes branc@s não reconhecem suas atitudes como racistas. Também, ocorre um estranhamento em enxergar a mulher com igualdade aos homens, sendo visto como “natural” a mulher permanecer responsável pelas tarefas domésticas. Sendo apontado a violência doméstica como “normal” para as mulheres.

A pesquisa também apontou perplexidade, silenciamento e homofobia perante as identidades que fogem do padrão heterossexual, sendo o currículo escolar, ainda muito conservador, mantendo as identidades de homem, branco, heterossexual, como representação ideal no ambiente escolar, desconsiderando ou minimizando o sofrimento, a desigualdade, o preconceito, o racismo, a homofobia e o sexismo em relação as identidades menos representadas. Revelando que as questões de raça, de gênero e de sexualidade são vistas, ainda como tabu, tratadas na maioria das vezes, de forma essencializadas e estereotipadas. Tendo o silenciamento escolar como principal reforço para manter a suposta “ordem”, perante as identidades consideradas como ‘ideais’.

Com relação a segunda pergunta de pesquisa: Quais são as razões para problematizar as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa? Foi possível contatar que se faz necessário inserir no ensino-aprendizagem da língua inglesa possibilidades que reconheçam o idioma como instrumento do discurso para a prática social. Em que @s estudantes aprendam a língua ao mesmo tempo que aprendem a questionar e buscar por seus direitos durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Pois se faz necessário, aprendendo a construir democraticamente no ambiente escolar o respeito pelas identidades raciais, de gênero e de sexualidade em que o respeito e dignidade se façam presentes na sala de aula, para transformar outros lugares fora da sala de aula na sociedade.

Assim, compreendo a linguagem como ação, e que ao enunciarmos, algo é realizado (MELO; 2015) se tornando relevante para (re)pensar as nossas práticas pedagógica, enquanto professor@s de inglês, sob o aspecto de que a maneira de ensinar, assim como também, o modo como a língua(gem) é utilizada pode enviar mensagens (des)legitimando (BUTLER; 2010) as construções de poder, hierarquizações, preconceitos, estigmas apresentados em nossa sociedade. Em que a linguagem é uma repetição de atos de fala que tem o poder de produzir, ou aniquilar vidas nos impulsionando a (re)pensar que a língua(gem) ao ser ensinada possa servir de instrumento para a prática social (FERREIRA, 2006), construindo significado entre a sala de aula e o mundo social.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: Relações de Gênero na Escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CRUZ, Edna Sousa. Entre as lutas, as letras e nas letras a cor: professoras negras de inglês contam suas histórias. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2015.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de Professores de Língua Inglesa e o Preparo para o Exercício do Letramento Crítico em Sala de Aula em Prol de Práticas Sociais: um Olhar acerca de Raça/Etnia. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 7, n. 12, 2006. p. 171-187.
- _____. Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: _____ (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 19 - 50.
- _____. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: _____. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 127- 159.
- FREITAS, Marco Túlio de Urzêda; PESSOA, Rocha. Gênero, Sexualidade e Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras: Intersecções com a Formação de Professores/as. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes Editora, 2012, p. 145 - 165.
- FURLANI, Jimena. **Encarar o Desafio da Educação Sexual na Escola**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 37-48.
- GIESEL, Cláudia Cristina Mendes. Uma Abordagem Sociointeracionista Humanizadora para o Ensino de Línguas Estrangeiras: Gênero na Sala de Aula. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, e Sexualidade - Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 101-120.
- GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 07-26.
- _____. Gênero, Sexualidade e Educação: das Afinidades Políticas às Tensões Teórico-Metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46. Dezembro 2007, p. 201 - 218.

_____. Currículo, Gênero e Sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um Debate Contemporâneo na Educação**. 9. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. 2. Ed.. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 07-26.

MELO, Glenda Cristina Valim. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 17, julho-outubro, 2015, p. 65-81.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula**. Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

_____; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em Narrativas Contemporâneas. **Veredas- Rev. Ling. Juiz de Fora**, v. 6. n. 2, p. 11-29, jul/dez.2002, UFRJ.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos. In.: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, e sexualidade- práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

NELSON, Cynthia D. Narrativas Queer da Vida em Sala de Aula: Lições Intrigantes par aos Estudos da Linguagem. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidade Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 235 - 258.

RYAN, Caitlin e DIXSON, Adrienne D. Repensar a Pedagogia para (re)centralizar Raça: Algumas Reflexões. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus, (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidade Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 105- 126.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAÚJO, Débora Cristina de. **Sexualidades e Gêneros: Questões Introdutórias**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED- Pr, 2009, p. 13-27.

TILIO, Rogério. A Construção Social de Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: que Vozes Circulam? In: _____. (Org.) **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: praticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012, p. 121 - 143.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 07-72.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes**, defendida em 31 de março de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutora em Educação de Professores
University of London Institute of Education, IOE, Grã-Bretanha.

Prof.^a Dr.^a Ione Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.^a Dr.^a Glenda Cristina Valim de Melo
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SENE, R. A. R. **Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes.** Ponta Grossa, 2017, 201 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1488>.

Referência deste artigo:

SENE, R. A. R.; FERREIRA, A. J. Abordagens sobre as identidades de raça, de gênero e de sexualidade nas aulas de língua inglesa pelo viés das/dos estudantes. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 585-600.



DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA OBRA *TODAS AS VEZES QUE DISSEMOS ADEUS*, DE KAKA WERÁ JECUPÉ

Silvely Brandes¹
Cloris Porto Torquato²

Resumo: A proposta deste trabalho é apresentar parte das reflexões desenvolvidas na pesquisa de mestrado intitulada *Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva bakhtiniana*, que foi defendida no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A partir da análise da obra *Todas as vezes que dissemos adeus* de Kaka Werá Jecupé (1994), uma das obras abordadas na dissertação, buscamos refletir sobre os diálogos interculturais presentes nesta obra e sobre os diálogos interculturais que a leitura desta obra, e da literatura indígena em geral, possibilitam. Buscamos abordar, além disso, esta literatura como uma literatura de resistência e empoderamento, que está respondendo e antecipando enunciados sobre indígenas e não-indígenas. Para tanto, tomamos como referencial teórico as obras de Garcia Canclini (2015) e Janzen (2005) para tratar de interculturalidade e dos processos de hibridação, bem como as obras do Círculo de Bakhtin para discutir sobre os diálogos interculturais e a análise dialógica.

Palavras-chave: Literatura indígena; dialogismo; interculturalidade;

Artigo baseado na seguinte dissertação:

BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea:** Uma perspectiva bakhtiniana. Ponta Grossa, 2017, 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem- Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1494>>

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva dialógica*, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa traz uma proposta de reflexão sobre interculturalidade a partir da análise dialógica de algumas obras da literatura indígena contemporânea. Na dissertação foram analisadas algumas obras colocando-as em diálogos umas com as outras e com os discursos que circulam na mídia e na literatura brasileira.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: silvely_brandes@hotmail.com

2. Doutor/a. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: clorisporto@gmail.com

Neste artigo, trabalhamos com uma das obras analisadas na dissertação, a leitura que propomos da obra *Todas as vezes que dissemos adeus* está fundamentada na concepção de que a linguagem, através de enunciados, está sempre em relação com a vida e que as identidades são construídas nos e através dos discursos (BAKHTIN, 2011; HALL, 2005). Assim sendo, primeiramente faremos uma retomada de alguns dos conceitos que guiam o nosso olhar na análise da literatura, mobilizamos, portanto, a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin e, já que os diálogos interculturais são o foco da análise, traremos aqui alguns apontamentos dos estudos sobre interculturalidade e os processos de hibridação que nos permitem pensá-los como processos que estão presentes em todos os momentos da vida em sociedade.

DIALOGISMO E INTERCULTURALIDADE

A preocupação com a natureza dialógica do enunciado está presente em toda a obra de Bakhtin, que nos diz que:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. (BAKHTIN, 2015, p. 51).

Desta forma, podemos dizer que o dialogismo constitui a linguagem e as relações de alteridade, que são relações discursivas. Se no meu discurso estão sempre presentes os discursos de outros, a linguagem é sempre dialógica. O dialogismo, portanto, deve ser visto, como assinala Faraco (2001), como uma visão de mundo, na qual todas as vozes sociais estão conectadas numa teia infinita de enunciados. O dialogismo pode ser visto, portanto, como a relação que se estabelece entre as várias vozes sociais, as múltiplas vozes que constituem a vida que, nas palavras de Morson e Emerson (2008), era vista por Bakhtin como “um diálogo contínuo, não-finalizável” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 78)

Sobre o conceito de diálogo para o Círculo, Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, diz que ele não é compreendido no sentido estrito do termo, “como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face”, mas sim como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Volochinov assinala que o diálogo não se limita à interação face a face, mas ao constante aberto diálogo entre os enunciados e as palavras, que se sucedem em respostas uns aos outros, umas às outras. Essas respostas são construídas como tal pelos interlocutores. Embora uma palavra seja coberta de tonalidades diversas que são postas em relações dialógicas entre si, essas tonalizações são construídas pelos sujeitos em processos concretos, efetivos, de interação. Um enunciado não responde ao outro isoladamente, mas apenas na cadeia de comunicação verbal, que tem vida apenas na interação.

Um conceito que sempre está associado com o dialogismo é o de heterodiscurso. O heterodiscurso, para Bakhtin, consiste nas várias vozes sociais, as várias línguas sociais, os vários conjuntos de valores que constituem a vida em sociedade e que no romance podem ser marcadas e representadas. Segundo o autor:

Todas as línguas do heterodiscurso, qualquer que seja o princípio que sirva de fundamento ao seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem completar umas às outras, podem contradizer umas às outras, podem ser correlacionadas dialogicamente. Como tais, encontram-se e coexistem na consciência dos homens e, em primeiro lugar, na consciência criadora do artista-romancista. Como tais, vivem de modo real, lutam e se firmam no heterodiscurso social. Por isso todas elas podem integrar o plano único do romance, que pode reunir em si estilizações populares das linguagens dos gêneros, diferentes modos de estilização e exibição de linguagens profissionais, tendenciais, de linguagens de gerações, de dialetos sociais, etc. (BAKHTIN, 2015, p. 67).

São essas distintas línguas sociais, esses diferentes pontos de vista sobre o mundo, essas diferentes formas verbalizadas de compreender o mundo que dão as distintas tonalidades valorativas para os enunciados. As línguas sociais constituem os enunciados não de modo uníssono, mas se encontram, na forma de discurso citado por exemplo, nos enunciados concretos produzidos pelos sujeitos. Se, como já foi dito, um enunciado está sempre respondendo a outros enunciados, esses outros enunciados estarão presentes na produção do novo enunciado através do discurso direto, indireto, indireto livre ou através daquelas formas não tão claras, daquelas palavras/signos que carregam valores do outro e que evidenciam as relações dialógicas presentes no texto, trazendo para o enunciado, enunciados anteriores, outros conjuntos de valores, outras línguas e pontos de vista, outras vozes sociais, uma vez que todo enunciado é preenchido de valores. Desta forma, em todo enunciado estão presentes outras vozes, vozes concordantes e discordantes, de forma citada ou não. O outro, no meu discurso, aparece das mais variadas formas, e sobre essas outras vozes que são introduzidas no romance através do heterodiscurso Bakhtin trata em *Teoria do Romance*. Segundo ele, esse “heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor” (BAKHTIN, 2015, p. 113). Esse discurso do outro na linguagem do outro pode ser introduzido de forma aberta ou dissimulada, parodiada, debochada, ironizada, ou pode aparecer na forma de construções híbridas. Sobre essas construções híbridas o autor diz o seguinte:

Chamamos de construção híbrida um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas “linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos.

Entre esses enunciados, estilos, linguagens e horizontes, repetimos, não há nenhum limite formal – composicional e sintático: a divisão das vozes e linguagens ocorre no âmbito de um conjunto sintático, amiúde no âmbito de uma oração simples, frequentemente a mesma palavra pertence ao mesmo tempo a duas linguagens, a dois horizontes que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos heterodiscursivos, dois acentos. (BAKHTIN, 2015, p. 84).

Ao falar do heterodiscurso no romance, Bakhtin traz para a discussão a existência de duas forças sociais que atuam em todo enunciado, são elas as forças centrípetas e centrífugas. As forças centrípetas são aquelas que buscam a centralização, que se voltam para a homogeneização, isto é, buscam uma língua única. As forças centrífugas, por outro lado, provocam a descentralização, tencionam em direção às transformações e mudanças linguísticas e sociais e promovem o debate, o heterodiscurso. Essas forças centrípetas e centrífugas atuam em todo enunciado concreto vivo.

O diálogo, para o Círculo, não se dá necessariamente de forma pacífica e amigável, pois as relações dialógicas também se constituem como o embate entre as muitas vozes sociais. Desta forma, assim como as forças centrípetas e centrífugas agem sobre a língua, nessas relações, agem forças que nos aproximam e nos afastam das palavras do outro. Conforme nosso discurso se aproxima de um outro, ele se afasta de um terceiro. Essas relações dialógicas se constituem nos enunciados que, por sua vez, são produzidos e compreendidos em contextos sociais, históricos e culturais específicos. O próprio heterodiscurso diz respeito a essas especificidades, uma vez que as línguas sociais dizem respeito a pontos de vista específicos sobre o mundo, modos de compreender e conceituar o mundo. As esferas de atividade humana em que os enunciados são produzidos dizem respeito às construções de organizações/instituições sociais em contextos culturais específicos; as esferas se configuram a partir de determinados modos de ver o mundo.

Os gêneros discursivos configuram-se como chaves culturais para interação dos sujeitos nas esferas de atividade humana, essas chaves dizem respeito aos modos de produção e de compreensão dos enunciados. Sobre os gêneros literários, Bakhtin nos diz que: “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda cultura de uma época.” (2011, p. 360). A cultura pode ser entendida aqui como “formas de visão e assimilação” do mundo, o que mostra a impossibilidade de separar língua e cultura, pois é na língua que essas formas se constituem e são partilhadas pelos sujeitos.

Em função da indissociabilidade entre língua e cultura e da centralidade da cultura para os gêneros discursivos e, especialmente, os gêneros literários, se faz necessária uma discussão sobre o conceito de cultura que adotado neste trabalho, uma vez que cultura pode ser compreendida de diferentes formas.

Para isso, traremos aqui algumas reflexões teóricas que nos ajudam perceber a cultura de modo amplo, mas delimitando alguns espaços para que não se perca a especificidade do conceito.

No primeiro capítulo do livro *A ideia de cultura*, Eagleton trata da amplitude do termo cultura, que inicialmente se referia ao cultivo da terra e depois passou ao cultivo de ideias, passando a se referir, então, ao “culto”, ou seja, à ciência e à arte. Para o autor, o termo cultura vai da “criação de porcos a Picasso”, do campo ao urbano. Sobre essa polissemia do termo, Eagleton afirma que:

A ideia de cultura significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo contra o primeiro que existe algo na natureza que a excede e a anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural. (EAGLETON, 2011, p. 14).

Ao falar dessa relação entre a natureza e o modo como agimos sobre ela, o autor diz que “o cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual então lhe empresta algo da recalitrância da natureza.” Portanto, a cultura se dá na “relação entre o regulado e o não regulado” (EAGLETON, 2011, p 13).

O autor, que nunca trata a cultura como um conceito fechado, e sim como um conjunto aberto e complexo de noções, uma ideia, como já dito no título da obra, lança uma compreensão possível do conceito: “A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.” (EAGLETON, 2011, p. 54)

Desta forma, cultura não pode ser vista como fixa ou seletiva, própria de alguns grupos e não de outros; todos estamos inseridos em culturas, que são, sempre, umas diferentes das outras. Desta perspectiva, o termo “aculturação” torna-se infrutífero e excludente. A noção de aculturação, um dos conceitos tratados e explicados na obra de Cuche (2002), não significa sem cultura, mas o termo inevitavelmente define o que é cultura; e, na medida em que pretende tratar das relações entre culturas e do modo como uma cultura se transforma em contato com a outra, acaba por colocar uma cultura como superior a outra. Nas palavras de Cuche, aculturação

não designa uma pura e simples “deculturação”. Em “aculturação”, o prefixo “a” não significa privação ele vem do etimologicamente do latim indica um movimento de aproximação. Será, no entanto, necessário esperar pelos anos trinta para que uma reflexão sistemática sobre os fenômenos de encontro das culturas leve os antropólogos americanos a propor uma definição conceitual do termo. A partir de então não será mais possível utilizá-lo de uma maneira menos rigorosa. (CUCHE, 2002, p. 113)

Estes fenômenos de encontro das culturas dos quais fala o autor são o que alguns estudiosos tem preferido chamar de hibridação (GARCIA CANCLINI, 2015), e diálogos interculturais (JANZEN, 2005), ao contrário do termo aculturação, que implica uma visão tradicional de cultura, cultura como algo puro e homogêneo, estas perspectivas consideram as transformações e ressignificações culturais através do diálogo.

Quando criticamos negativamente uma cultura que passa por mudanças ao longo do tempo em função de interações com outras culturas, uma cultura “tradicional” que aos poucos vai se transformando e que não mais pode ser reconhecida somente pelos estereótipos do passado, como é o caso de muitas comunidades indígenas, estamos desconsiderando o fato de que todas as culturas estão relacionadas. Todas estão, desde o princípio, dialogando umas com as outras e, portanto, não existe cultura que seja pura e que esteja “imune” aos processos de hibridação.

Neste mesmo sentido, na Introdução à edição de 2001 do seu livro *Culturas híbridas*, Garcia Canclini trata dos processos de hibridação em tempos de globalização. Neste texto, ele propõe uma reflexão sobre a palavra *híbrido*, sobre as vantagens e desvantagens de usá-la para tratar desses processos. O autor reconhece que o termo é carregado de equivocidade, pois possibilita que o híbrido cultural seja visto como algo acabado, encerrado, e não em processo constante e nos diz que entende

[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras. (GARCIA CANCLINI, 2015, p. XIX).

Podemos assim afirmar que não há pureza cultural. Embora esses processos de hibridação, segundo este último autor, sejam frutos da “criatividade individual e coletiva”, eles não ocorrem, necessariamente, de modo planejado, eles podem ser resultados imprevistos “de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. XXII). Assim, os processos de hibridação das culturas indígenas com as não indígenas não são planejados nem podem ser previstos, como mostra Garcia Canclini ao falar de distintos processos de hibridação na América Latina mobilizando também exemplos de processos em relação a culturas indígenas.

A perspectiva de que a hibridação é um processo contínuo tem efeitos sobre modos de pensar as identidades, as quais estão intimamente relacionadas com as culturas. As identidades não podem mais ser vistas como fixas e estáveis, pois se (re)constroem em constantes processos de hibridação cultural. Além disto, elas são construídas através dos diálogos, que se dão na linguagem - que, por sua

vez, é social – e esses diálogos não são acabados. Compreendemos que, assim como os enunciados e as culturas estão em permanente diálogo e não são fixos, também as identidades estão em constante diálogo e não são fixas. O foco, como afirma Garcia Canclini, volta-se para os processos de hibridação, mas isto não implica em rejeitar a noção de identidades, antes implica em repensá-la de modo a adequá-la às noções de linguagem, cultura e interculturalidade. Vale agora salientar que o foco não está, portanto, nos produtos, nos bens culturais em si, dados como acabados. Buscamos olhar para a literatura indígena contemporânea como processo de hibridação e não como um objeto fixo e acabado.

Se falamos de hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais. Assim se trabalhariam os processos de hibridação em relação à desigualdade entre as culturas, com as possibilidades de apropriar-se de várias simultaneamente em classes e grupos diferentes e, portanto, a respeito das assimetrias do poder e do prestígio. (GARCIA CANCLINI, 2015, p. XXVI).

Segundo o autor, a vantagem de usar o conceito de hibridação nos estudos de cultura, especialmente naqueles em que culturas distintas estabelecem relações entre si, é que ele busca “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (GARCIA CANCLINI, 2015, p. XXX). Assim, o autor assinala que condições históricas e sociais incentivam (ou não) os processos de hibridação:

A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações, segundo se estima na vida de muitos migrantes. Outra das entidades sociais que auspiciam, mas também condicionam a hibridação são as cidades. (GARCIA CANCLINI, 2015, p. XXIX-XXX).

Quando falo em diálogos interculturais, portanto, estou falando dos diálogos que se dão entre sujeitos, entre seus enunciados posicionados diferentemente entre o “moderno” e o “tradicional”, falantes de duas ou mais línguas (entendidas aqui como cosmovisão), situados entre dois ou mais horizontes espaciais diferentes, entre duas ou mais culturas (JANZEN, 2005). Os diálogos interculturais podem ser percebidos em um texto, nas práticas do dia a dia de uma família, podem ser ilustrados em um filme, etc.. Os diálogos interculturais quando pensados a partir de uma perspectiva bakhtiniana não podem ser desvinculados da ideia de alteridade pois a interculturalidade se constitui no diálogo de sujeitos que falam de lugares sociais históricos e culturais distintos (JANZEN, 2005). Sobre esta relação entre alteridade e interculturalidade, Ferreira e Janzen dizem o seguinte:

Na perspectiva bakhtiniana, os conceitos de dialogismo e alteridade estão amalgamados. A alteridade não se restringe à consciência da existência do outro, tampouco se reduz ao diferente; no entanto, compreende as noções de estranhamento e de pertencimento. É no outro que se dá a busca de sentido e de completude, já que a linguagem é terreno do dialogismo e dos sentidos incompletos, não fixos ou unívocos, mas que encontram ressonância em múltiplas vozes. Nesse movimento de sujeitos e sentidos, apresenta-se a condição de inacabamento do sujeito, tanto na constituição de sua identidade quanto na sua prática discursiva e cultural, ações simbólicas, devir da intervenção humana no mundo (Bakhtin, 2010, p. 73). (FERREIRA; JANZEN, 2015, p. 73).

A alteridade está relacionada à exterioridade, ao exercício da exotopia, que compreende o sair de si para se ver com os olhos do outro. Este exercício, segundo Morson e Emerson, “cria a possibilidade de diálogo, e o diálogo ajuda-nos a compreender uma cultura de maneira profunda. Pois qualquer cultura contém significados que ela própria desconhece, que ela própria não compreendeu; eles estão ali, mas como potencial.” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 73)

Desta forma, buscamos observar esses diálogos interculturais na obra *Todas as vezes que dissemos adeus* a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin. Ferreira e Janzen (2015), a partir de estudo da obra do Círculo, afirmam que esses diálogos podem ser, para efeitos de análise, divididos em 3 momentos, que são elencados como: estranhamento e duplicação; hibridização e acabamento.

O estranhamento, como o nome já diz, é o reconhecimento do estranho, do diferente, ele se dá num primeiro momento do diálogo intercultural; passado esse estranhamento, no diálogo intercultural, pode-se gerar a duplicação, que está intimamente relacionado à ideia de empatia, um exercício de compreensão sobre outra cultura. Contudo, “se apenas nos transpusermos para a outra cultura para a compreensão desta (empatia) e não retornarmos para elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas produzindo uma duplicação desta cultura” (Janzen, 2005, p. 55). A empatia por determinada cultura não significa uma compreensão da mesma – na maioria das vezes, trata-se de uma compreensão distorcida, pautada por generalizações e estereótipos. (FERREIRA; JANZEN, 2015, p. 74).

Já a hibridização, para Bakhtin, “é a mistura de duas linguagens sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação social (ou por ambas)” (BAKHTIN, 2015, p. 156). Por fim, o acabamento se dá no momento em que entendemos o outro como outro, no momento em que “os sujeitos afastam-se de seus próprios sistemas axiológicos para realizarem o acabamento, mesmo que de forma fragmentada, de outra cultura,” e da própria cultura (FERREIRA; JANZEN, 2015, p. 76). Embora os autores apresentem esses momentos como distintos, assim o fazem por compreenderem que essa separação tem finalidades analíticas e didáticas, mas assinalam que eles não

se sucedem ordenadamente. Essas fases podem ocorrer concomitantemente e podem se entrecruzar ou ocorrer em ordens outras, dependendo de como se constroem as relações de diálogos entre os sujeitos. Embora seja fundamental perceber esses três momentos para que possamos entender o modo como se dão os diálogos interculturais, não pretendemos tomá-los como categorias fixas de análise, pretendemos mobilizá-las a partir de uma visão mais aberta dos diálogos interculturais, visão esta que está fundamentada no trabalho de (JANZEN,2005).

Assim como Garcia Canclini, acreditamos que esses processos não são de todo harmoniosos. Aqui podemos retomar a ideia das forças centrípetas e centrífugas. Enquanto as centrífugas buscam a descentralização, compreendem a diversidade, tensionam as forças centrípetas em direção a mudanças sociais, as forças centrípetas buscam a normatização, a centralização, a manutenção de uma ordem social (BAKHTIN, 2015). Da mesma forma, podemos pensar que, nos diálogos interculturais, essas duas forças estão em disputa.

Além disso, não podemos nos esquecer que os diálogos não acontecem apenas entre uma cultura e outra, eles acontecem também dentro de um mesmo grupo, uma vez que a cultura não é homogênea. Antes dos diálogos interculturais se darem entre indígenas e não-indígenas, eles já se davam entre os povos indígenas que aqui viviam, portanto os processos de hibridação, assim como o diálogo é constitutivo das relações interculturais.

Pensando nos diálogos interculturais e em processos de hibridação que se dão entre indígenas e não-indígenas, não são apenas os indígenas que ressignificam a sua cultura a partir da cultura do outro não-indígena. Desde a invasão dos colonizadores europeus, os não-indígenas se apropriam de conhecimentos dos povos indígenas. Muito dos conhecimentos medicinais, da alimentação, do vocabulário e dos hábitos que temos hoje são vindos das culturas indígenas. Porém, como existe uma tendência etnocêntrica da cultura colonial/colonizadora, esses elementos culturais são minimizados, secundarizados em relação à cultura dominante.

É por tomar como referência apenas a própria cultura (colonial/colonizadora) que os não-indígenas tendem a minimizar os processos de hibridação, e os produtos culturais daí resultantes. O ponto de partida é sempre o do colonizador, a cultura colonial, é ela a referência para se pensar as culturas indígenas e buscar homogeneidade cultural. No entanto, contrapondo-nos a essa posição etnocêntrica, buscamos aqui mudar a perspectiva, o olhar, e tomamos como ponto de partida as vozes, os olhares indígenas sobre suas relações com os não-indígenas.

Se a literatura indígena é e traz diálogos entre o tradicional e o moderno, que aqui também são relativizados, entre o indígena e o não-indígena, como é constituída por signos, ela reflete e refrata o diálogo intercultural. Na medida em

que ela dialoga com os universos valorativos dos leitores, ela proporciona que, através da dialogização interna da qual fala Bakhtin, esses leitores dialoguem com várias outras vozes sociais e tragam para o seu universo de valores esses outros enunciados, esses outros discursos.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS EM TODAS AS VEZES QUE DISSEMOS ADEUS

Oré Awé Roiru'a ma: Todas as vezes que dissemos adeus (1994) traz a trajetória do autor Kaka Werá Jacupé, um indígena txucarramãe, que, após sua aldeia ser invadida, passou a viver com os Guarani na aldeia Krukutu. Kaka narra alguns episódios e aprendizagens que teve nas suas passagens por aldeias de parentes e nos centros urbanos, o livro é destinado a leitores indígenas e não indígenas e trata das situações vividas pelo indígena no trânsito entre cidade e aldeia.

Kaka narra uma viagem que fez para realizar uma dança sagrada que simboliza a união e o perdão entre os povos e o pedido de perdão à mãe Terra, no Vale do Anhamgabaú, em São Paulo, a pedido de espíritos ancestrais. Ao narrar a saga, o autor nos mostra um pouco do pensamento dos txucarramãe e dos guarani, das suas angústias e da sua luta. As aprendizagens de Kaka se deram por meio de diálogos que teve com pessoas de diferentes origens e com diferentes conjuntos de valores, portanto, se deram nos diálogos interculturais. Em cada diálogo, Kaka tira uma lição que muda a sua compreensão do mundo e das pessoas, mas muda, principalmente, seu olhar para o outro. Nesse sentido, é possível observar aquele enriquecimento de que fala Janzen (2005) a partir do Círculo de Bakhtin. Nas relações de alteridade, o diálogo com o outro gera movimentos de empatia. O retorno ao próprio lugar promove o retorno à exotopia, mas quando desse retorno já não se é o mesmo; o sujeito volta enriquecido, pois pode olhar pra si mesmo a partir dos olhos do outro e pode voltar a olhar o outro com outro olhar, uma perspectiva mais ampla, mediada por outras possibilidades de ver o outro e de se ver.

Ao final da leitura, a impressão que fica é a de que a narrativa, assim como a dança realizada por Kaka, busca a união e o perdão entre os povos. Entretanto, embora o autor esteja buscando união e perdão, ele não deixa de fazer críticas ao modo de vida não indígena, que destrói a natureza e que é capaz de massacrar povos indígenas por ganância e preconceito. Essas críticas aparecem sempre através de comparações entre os valores dos povos indígenas e não indígenas.

No início da obra, no capítulo “Antes do tempo tecer sua plumagem”, Kaka narra o episódio em que foi nomeado como Kaka Werá Jecupé

- Teu nome nandeva...

Pôs a mão na minha cabeça, soprou a fumaça do petengúá, derramou

agua com saradas ervas...

- Werá Jecupé...

Arrepiei-me.

-Não é mais um apelido, Ka-ka Txukarramãe. Espere e virá a confirmação. Kaka Werá Jecupé.

Apontou a direção de onde viera o nome.

O sol encheu meu novo corpo. (JECUPÉ,1994, p. 13).

O autor, neste capítulo, ao mesmo tempo em que se aproxima do leitor falando de si, introduz a esse leitor um pouco da cosmogonia guarani, deixando claro que os nomes, para esses povos indígenas, são sagrados e dizem muito sobre o caminho que será percorrido pela pessoa. Este episódio também serve de introdução ao próximo capítulo, intitulado “A alma do nome”, no qual o autor relata uma situação vivida pela sua família ao chegar em São Paulo:

Ao chegarmos e habitarmos entre os guaranis, em São Paulo, a cidade acabou pedindo o nome do pai e dos guaranis em troca de sobrevivência. Disseram que sem nome e número civilizado não se existia. Então, o que éramos?; éramos apenas, não existíamos. Ficamos muito tempo sem existir até faltar água e recursos da mata e precisarmos trocar com os civilizados meios de sobreviver. (JECUPÉ,1994, p. 16).

A chegada à cidade gera estranhamentos na família de indígenas. Nas palavras do autor, a “civilização” requer práticas muito específicas e distintas das suas práticas indígenas. Nesse sentido, as diferenças culturais são tão marcantes que não deixam que o diálogo aconteça. A menos que os indígenas passem a ter documentos, para os não indígenas, eles não são ninguém, não para eles condições de existência; existência aqui no sentido de inserção/participação em um corpo social. A civilização, que gera uma sociedades de direitos e deveres, restringe os modos de participação. Na cidade, a escrita, o registro, é que te faz existir perante a lei; a escrita dos documentos, que dão condições mínimas existência. Essa prática se opõe às vivências de Kaka e sua família, que, na aldeia, existia através da oralidade, dos significados de seus nomes perante a aldeia e as entidades divinas. Essa experiência é marcada por relações interculturais, e as práticas culturais dos indígenas são transformadas pelas práticas não indígenas.

Assim como nas narrativas de outros autores indígenas, a ida à escola não é deixada de lado na narrativa de Kaka. A escrita encantava Kaka; este encantamento e as diferenças culturais percebidas na escola estão registradas no trecho abaixo:

Um dia, sem mais nem por quê, uma senhora convencera meu pai a matricular-me na escola que se instalara morro abaixo, de nome Professor Manuel Borba Gato.

Não quis.

O pai me disse que era uma maneira de nos defendermos. Perguntei

o que era escola. Me respondeu que era um lugar onde se riscava com traços o que se falava, mesmo que se passassem sóis e luas. Isso me deixou fortemente encantado.

“Poe o menino na escola”, dizia a senhora.

Não quis.

[...]

Mas aquela estória de um lugar onde se aprendia a riscar com traços o que se falava me deixava muito pensativo. Como é que podia isso?

Fui.

No começo não se importavam que eu andasse pela escola descalço e sem camisa, mas com o tempo exigiu-se uniforme [...] Ganhei a roupa completa. **Todo o dia chegava até o portão somente de calção, do lado de fora punha o resto, a mim era impossível andar mais de cinco quilômetros com aqueles tecidos apertando o corpo e os pés presos, isolados do**

chão, pelos sapatos. (JECUPÉ,1994, p. 21. Destaques inseridos)

As renegociações culturais/diálogos interculturais são evidenciadas/os quando, na escola – que leva o nome de Manoel Borba Gato, homem que matou e escravizou milhares de indígenas entre os anos de 1640 e 1710 – se aceita de início que o menino vá sem uniforme, e, depois exige o uso do uniforme. Kaka passa a atender as normas da escola vestindo o uniforme, mas negocia com a cultura do outro na medida em que escolhe ir para a escola do modo como vive na aldeia, e quando chega à escola, lugar que ele reconhece como o espaço do outro, veste o uniforme. A negociação cultural não quer dizer aceitar tudo que é imposto pela outra cultura; negociar é fazer trocas, é estar em um movimento em que ambas as partes cedem espaço para que seja possível a convivência entre as duas culturas. No entanto, a escola é o espaço principal das forças centrípetas. Embora “aceite” inicialmente o aluno com suas práticas culturais, logo retoma o processo de homogeneização, exigindo o uniforme. Kaka se submete a esse processo apenas em parte, apenas no espaço restrito da escola. No diálogo intercultural que se trava, não se submete totalmente às forças centrípetas. Assim como diz Garcia Canclini, “nem tudo pode ser hibridado”. Um desses casos pode ser percebido no relato de Kaka:

Participava do ritual. Cantava-se o hino da **bandeira verde e amarela** que erguíamos todos os dias no centro do pátio, e ao fim íamos pelos corredores em marcha até a sala de aula. (JECUPÉ,1994, p. 22. Destaques inseridos)

Neste trecho, quando diz que “cantava-se o hino da bandeira verde e amarela”, Kaka indica que aquela bandeira não simbolizava a nação à qual prestava sua lealdade. Aquele ritual e aquela bandeira não tinham o mesmo significado, não

carregavam os mesmos valores que parecia terem para os demais. Ao não se identificar com a bandeira, Kaka afirma seu pertencimento ao povo Guarani.

As forças centrípetas (exigência dos documentos e uniforme, hino da bandeira) e centrífugas (não uso do uniforme fora da escola, não pertencimento à nação simbolizada pela bandeira), presentes em todo enunciado, na narrativa de Kaka tornam-se muito evidentes na escrita em primeira pessoa, que deixa transparecer as impressões do passado e do presente.

Em *Todas as vezes que dissemos adeus*, o autor narra episódios vividos no passado, mas com um olhar do presente sobre esses episódios, como acontece na seguinte afirmação: “Ali para mim começava a única coisa mágica: os riscos, os traços, as sílabas, os sons correndo os riscos: a oração.” (JECUPÉ, 1994, p. 22) Neste momento, o autor está descrevendo sentimentos da infância a partir de um olhar já adulto. Ao enfatizar que a escrita era a única coisa mágica, mais uma vez o autor está afirmando a sua identidade de garoto indígena orgulhoso de sua cultura. O encantamento de Kaka pela escrita, pela cultura do outro, naquele primeiro momento, se deve antes de tudo, ao seu pertencimento e identificação com a narrativa indígena, ao seu interesse pela possibilidade de unir arte e memória. Nesse sentido, Jecupé ressalta o diálogo intercultural que integra os discursos que o constituem como sujeito. Esse diálogo se realiza no interior de processos de hibridação, de aspectos que se hibridam e que se recusam hibridar.

Quando a mãe se deu conta, tinham roubado a minha alma. Ficara presa no pedaço de papel, dividida, preta e branca e sem som, em um documento chamado caderneta escolar. “Anguery, mi tã já jucá anguery”, comentou o cacique Capitão Branco, “Espíritos ladrões, roubaram a alma do menino, para matá-la”, era o que dizia. A mãe tremeu de susto. Brigou com o pai. Eu lhes disse que, além disso, a professora me levou para tirar escritos que marcassem o dia em que eu nascera. “foi na lua nova”, eu disse, e colocou; ela falou que iríamos precisar fazer uma grande viagem.

O pai descobriu que invés do apelido Kaka-txai-jé Tukarramãe ela colocara o nome do filho que morreria. A mãe tirou-me da escola e bateu no pai com borduna de caçar cateto e fez ele ir até lá pedir meu espírito de volta. A professora chorou muito, mas aqueles documentos ficaram marcados com a alma do nome de seu filho recém-nascido e morto. (JECUPÉ, 1994, p. 22. Destaques inseridos).

Neste trecho da narrativa, as visões de mundo dos pais de Kaka e da sua professora entram em conflito. Parece haver um completo estranhamento entre culturas muito distintas. Esse completo estranhamento pode inviabilizar o diálogo intercultural (JANZEN, 2005), de modo que ocorre o afastamento entre os sujeitos nesse processo, marcado, no texto, pela escolha da mãe de retirar o menino da escola. O movimento de retirada do menino da escola é uma tentativa de evitar que o espírito de Kaka fosse perdido em meio à outra cultura. Agem

aqui forças centrípetas, que tendem à manutenção da cultura, ao isolamento entre culturas. Essa manutenção da cultura aponta para uma visão tradicional de cultura, monolítica.

Além disso, a importância do nome para os povos indígenas, e para o povo de Kaka mais especificamente, é evidenciada, quando a professora muda o nome do menino, apagando seu nome indígena e legitimando apenas o nome em português; assim, é como se estivessem arrancando a sua identidade, o seu espírito.

Outro momento interessante da obra é o momento em que Kaka, desta vez, sozinho, vai para São Paulo, e narra a sua percepção daquela realidade com as seguintes palavras:

Com o tempo passei a andar pelas largas trilhas da cidade chamadas avenidas. Percorri suas florestas de aço e comi de seus frutos artificiais para descobrir os brasis. Nos asfaltos por onde andei, se plantado, nada dá. Provei do bom e provei do ruim. Conheci uma qualidade de caciques, que põem gravatas como na minha época de estudante e que, como dizia um antiquíssimo e histórico escrivão, andam deveras desavergonhados. Eles tem requintes na fala, vivem dela. E o jaguar no coração. (Sim, o jaguar que devora tudo que seja contrário ao seu único olho, cego. O que grunhe ganância) E acabei por descobrir que muitos deles eram a causa do extermínio do meu povo. (JECUPÉ, 1994, p. 27).

Neste trecho, o autor está parodiando a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha endereçada ao Rei de Portugal, na qual o escrivão descreve, a partir de uma visão etnocêntrica, as terras de Pindorama e as pessoas que aqui viviam. Kaka, no mesmo tom, descreve as impressões que teve ao chegar em São Paulo. O autor, portanto, quase 500 anos depois está respondendo ao enunciado de Caminha, usando o mesmo ritmo de escrita para demonstrar as diferenças entre o modo de vida na aldeia e na cidade, as diferenças de visões e de referenciais valorativos.. É importante destacar que o autor, quando parodia a carta, está presumindo que seu leitor tem conhecimento daquele enunciado, tanto que ao referenciá-lo, não diz o nome do escrivão, pois supõe que o leitor já o saiba.

O trecho “como dizia um antiquíssimo e histórico escrivão, andam deveras desavergonhados” se refere ao modo como Caminha relata a nudez dos indígenas quando diz que “*andam nus sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa de cobrir nem mostrar suas vergonhas e estão acerca disso com tanta inocência como têm de mostrar no rosto*”. Jecupé tinge de outras tonalidades, de outros valores, a palavra “desavergonhados”. Desavergonhados são esses que, embora estejam vestidos, têm práticas éticas e políticas questionáveis. A falta de vergonha se torna característica dos homens de gravata, políticos e empresários que colaboram para que o massacre dos povos indígenas aconteça por ganância e egoísmo..

As forças centrífugas e centrípetas que se contrapõem e se encontram, portanto, são percebidas no enunciado de Kaka através da ironia das suas palavras. O estranhamento cultural presente nas palavras de Caminha, 500 anos atrás, é devolvido por Kaka. Desta forma, podemos compreender seu enunciado à luz do que dizem Bakhtin e Volochinov: todo enunciado é vindo de outro enunciado e sempre exige uma ou mais de uma resposta seja ela verbal ou não verbal, a curto ou longo prazo.

Enquanto estava em São Paulo, Kaka ficou sabendo de um terrível massacre que estava acontecendo com os Yanomamis e buscava informações pela televisão, porém:

Enquanto isso, o noticiário confundia. Os anguary, ladrões de alma, trabalhavam para a confusão. No primeiro dia a televisão falava em mais de duzentos yanomamis mortos no extremo norte do país; na aldeia Haximu. No segundo dia noticiou que não havia tantos mortos assim. No terceiro dia, não havia morrido quase ninguém. No quarto dia colocaram um inglês antropólogo para traduzir um yanomami que disse em bom português que o yanomami disse que não houve o que houve dias atrás. No quinto dia, o noticiário mudou Haximu de lugar, já não ficava no Brasil, mas na Venezuela. No sexto dia colocaram tropas norte-americanas na Venezuela que por acaso mataram alguns yanomamis. No sétimo dia, o deus global descansou. Fantástico, o show da vida. (JECUPÉ,1994, p. 78).

Kaka critica o jornalismo televisivo e a sua vulnerabilidade, deixa espaço para que o leitor tire suas próprias conclusões sobre o episódio, mas, nas entrelinhas, deixa que percebamos que essa mudança no relato do caso por parte da emissora revela algum tipo de acordo feito ou benefício recebido. Existe um diálogo entre o enunciado de Kaka e as religiões cristãs. Quando diz “no sétimo dia o deus global descansou”, Kaka está parodiando a passagem da criação do mundo, na qual Deus descansou no sétimo dia, para dizer que não se falou mais do massacre. Aqui existe uma crítica do autor para com o modo como as pessoas respondem (aquiescem) aos enunciados produzidos pela Rede Globo. A vinheta do programa Fantástico, da rede globo, “Fantástico, o show da vida”, é ironizada pelo autor e reforça a sua crítica ao jornalismo descompromissado feito pela emissora. O diálogo intercultural mais uma vez é posto em destaque. O autor mescla a sua voz à voz do outro, o outro está presente em seu discurso e é percebido sem que precise ser anunciado, neste caso, a vinheta do programa é marcada apenas pelas aspas, que marcam o afastamento do autor para com o enunciado

O heterodiscurso, portanto, está presente no texto de Kaka de diversas formas, quando ele traz outros enunciados, outras tonalidades valorativas, como acontece também no diálogo entre ele e Gike, uma moça de traços europeus que se identifica com a filosofia de vida do narrador, os conjuntos de valores se aproximam e se afastam, mas a identificação entre os personagens faz com que o diálogo traga aprendizados e que estereótipos sejam desconstruídos. No decorrer

do diálogo com Gike, esse processo de hibridação vai avançando e, por fim, o narrador diz o seguinte:

Gike sugeriu que ensinasse uma dança de minha tribo a todos. Foi a primeira vez que me dei conta de que nossa dança poderia ser sagradamente feita com qualquer pessoa. Pois no lugar onde eu ensinara outras vezes estavam interessados somente na técnica da dança. E ali senti o interesse pelo voo que ela fazia. Dançamos. A dança txucarramãe da Terra. (JECUPÉ, 1994, p. 36).

Neste diálogo, o outro (Gike) é quem diz sobre Kaka, que se vê no olhar de Gike. Esse movimento alteritário faz com que Kaka perceba no outro (o não índio) coisas que não havia percebido antes, a quebra de estereótipos portanto ocorre por parte do indígena, que no diálogo intercultural se aproxima do outro e percebe a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa de mestrado, partir da análise das obras de literatura indígena, foi possível perceber que através da escrita em língua portuguesa, destinada a leitores indígenas e não indígenas, estão sendo respondidos, em forma de concordância, discordância, ironia ou contraposição enunciados da mídia, da academia, da escola, dos governantes, dos próprios indígenas, etc.

Como parte do contato intercultural, que é inevitável a qualquer cultura, novos enunciados passaram a integrar a vida e a literatura dos povos indígenas brasileiros, assim como novos enunciados passaram a integrar a vida e a literatura dos não indígenas. Nesse sentido, basta refletirmos sobre os muitos conhecimentos indígenas que hoje também fazem parte do cotidiano do não indígena. Desta forma, a literatura indígena está em relação com outros textos e traz para si essas outras vozes, dialoga com elas. Se, assim como Bakhtin, pensamos a literatura, a ficção, em relação com a vida, pensamos a literatura indígena em relação ao seu contexto de produção e circulação, como parte de cadeias enunciativas e como parte de um projeto que é social, político e cultural que busca a manutenção e a divulgação da memória e do conhecimento dos povos indígenas brasileiros. Os diálogos interculturais que aparecem nos textos são parte dos diálogos e dos processos que acontecem na vida/ eles são reflexo da vida e fazem parte dela.

Acreditamos que a presença e a percepção desses diálogos interculturais na literatura dos povos indígenas possibilitam que o leitor se veja e participe dessa relação intercultural e reflita sobre o lugar que está ocupando nesta relação, neste processo. Neste sentido, a literatura indígena proporciona o exercício da alteridade e, portanto, a reorganização da percepção sobre indígenas e também sobre os não indígenas. Esta é uma grande conquista para os povos indígenas que vêm na literatura uma importante “arma” contra destruição da memória indígena e na luta pelos seus direitos. A reconversão da literatura oral para a escrita, ao

contrário do que se pensa, não afasta o indígena da sua tradição, ela o aproxima e dá condições para a sua manutenção.

Neste sentido aponta a escritora indígena Graúna (2014, p. 170): “A literatura indígena contemporânea no Brasil faz parte da luta identitária, com base no saber coletivo que é testemunho também de uma expressão maior: a pajelança.” Porém, a literatura indígena não deve ser considerada apenas por um viés político, como luta e resistência. Estas obras revelam um exercício literário que merece reconhecimento e que diz muito sobre a tradição oral dos povos indígenas brasileiros. Merecem atenção ainda porque elas também ressoam vozes de discursos historicamente abafados/marginalizados, mas também enraizados na nossa formação identitária-cultural. Ouvi-las/lê-las permite-nos conhecer outras relações dialógicas com outros discursos que nos constituem como brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. 2011. **Estética da criação verbal**. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.M. 2015. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- CASTRO, G. de. **Discurso citado e memória**: Ensaio bakhtiniano sobre *Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.
- EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco. São Paulo, Unesp. 2011.
- FARACO, C. A O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G de. (org) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR, 2007
- FERREIRA, J. C. D; JANZEN, H. E.. A interculturalidade na linguagem audiovisual: estranhamento, duplicação, hibridização e acabamento. In: **Verso e Reverso**, v. 29, n. 71, p. 70-78, mai./ago. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/ver.2015.29.71.03/4801>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- GRAÚNA. G. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013; Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- GARCIA CANCLINI. N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2015.
- JANZEN. H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: Um diálogo intercultural possível. São Paulo: FFCHL, 2005 (Tese de doutorado em Língua e Literatura Alemã) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- JECUPÉ, K. W. Oré Awé Roiru'a ma, **Todas as vezes que dissemos adeus**. Editora: Não Especificada. 1994.
- MORSON, G.S.; EMERSON. C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.
- VOLOCHINOV. V; BAKHTIN, M.M. 2014. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2014.

VOLOCHINOV. V **Discurso na vida e discurso na arte**. 1926, tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva bakhtiniana**, defendida em 17 de março de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato - Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Gilberto de Castro
Doutor em Linguística
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco
Doutora em Literatura
Universidade Estadual de Ponta Grossa

BRANDES, Silvely. **Diálogos interculturais na literatura indígena contemporânea: Uma perspectiva bakhtiniana**. Ponta Grossa, 2017, 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem- Área de concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1494>

Referência deste artigo:

BRANDES, S.; TORQUATO, C. P. Diálogos interculturais na obra “Todas as vezes que dissemos adeus”, de Kaka Werá Jecupé. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 601-618.



“AQUI ELES SÃO MUITO DESCONFIADOS”: LETRAMENTOS, IDENTIDADES E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Simone Carvalho do Prado dos Santos¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: O presente trabalho, recorte de dissertação de mestrado, está focado na análise das identidades de alunos da escola do campo por meio a. do modo como as identidades dos alunos de escola do campo, na modalidade de assentados, interfere nas práticas de letramento movimentadas nas aulas de Língua Portuguesa; b. quais práticas de letramentos extraescolares são movimentadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa; c. como a professora de Língua Portuguesa considera, inclui e legitima estas práticas durante as aulas. Justifica-se a pesquisa a partir dos dados que refletem o baixo rendimento nas habilidades de leitura nas escolas do campo (BRASIL, 2007a; 2007b) e das compreensões desenvolvidas pela Linguística Aplicada sobre o modo como os letramentos mobilizados pelo professor interferem no letramento dos alunos; da mesma forma, considerar os letramentos vivenciados pelos alunos em situações extraescolares é determinante para o sucesso nas aulas de Língua Portuguesa. O referencial teórico ampara-se na concepção de língua/linguagem como interação humana (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017); da formação sócio história e ideológica da identidade (HALL, 2006; BAUMAN, 2005; JUNG, 2009; CARVALHO, 2011) e do letramento como prática social (CAVALCANTI, 2006; CORACINI, 2003; GIMENEZ, 2005; GOHN, 2001; KLEIMAN, 1996, 2006; 2007; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2007).

Palavras-chave: Letramento; Identidade; Educação do Campo.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

SANTOS, Simone Carvalho do Prado dos. “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramentos, identidades e educação campo. Ponta Grossa, 2013, 171 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>>.

INTRODUÇÃO

No processo histórico de desenvolvimento da humanidade, o contato com a terra, a produção agrária para a sobrevivência e o desenvolvimento de comunidades a partir destes elementos é realidade constante em todo planeta. Neste complexo processo, vivenciado até os dias atuais, engendrou-se, por meios ideológicos, a construção de grupos sociais melhor avaliados discursivamente – no sentido de

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: scarvalhodoprado@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

serem considerados desenvolvidos – à medida em que se afastavam do meio rural em direção ao urbano; ao passo que, na contramão, a cultura das comunidades rurais, refletida na participação social dos seus membros, passou a receber avaliações relacionadas a atraso e à ignorância, principalmente em razão dos processos de colonização e de escravização a ela subsumidos (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2007a; 2007b; SANTOS, 2013; FALEIRO; FARIAS, 2017; ARAÚJO; SILVA, 2018).

Nestalógica, ao compreender as identidades como construídas discursivamente no processo ininterrupto da vivência humana (HALL, 2006; SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2008; BAUMAN, 2005) tem-se a materialização dos grupos de indivíduos rurais como reiteradamente subalternos dentro da estrutura social.

Naturalmente, o sistema de ensino absorveu e reiterou este processo de construção das identidades conectadas ao espaço rural. Assim, a Educação Rural, nomenclatura utilizada até o final do século XX, teve nos interesses do estado o foco de atenção quando representa muito mais um modo de exercer controle e exploração; conter o êxodo e a conseqüente formação dos bolsões de pobreza que poluem o ambiente urbano do que contemplar as idiosincrasias, as necessidades dos sujeitos do campo (SANTOS, 2013). Quando, em meados da década de 1990, as reflexões acerca da mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo nascem, são demarcadas por movimentos sociais e alimentadas por discussões que contemplam os aspectos culturais associados à realização da vida dentro destas comunidades, em cada região do país.

Dentro deste projeto, a reconhecer o professor como potencial protagonista no projeto de escola do campo, torna-se essencial verificar de que modo esses aspectos culturais estão refletidos nas práticas de letramento (KLEIMAN, 1996, 2006; 2007; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2007) aceitas e discutidas durante as aulas. O quanto, de fato, as políticas públicas de valorização das identidades do campo refletem-se nas escolhas do professor diante do contexto do campo, no caso desta pesquisa, nas aulas de Língua Portuguesa. Estas preocupações foram transformadas no objetivo geral da pesquisa: verificar como a identidade dos alunos da escola do campo – assentados – interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de Língua Portuguesa. Específicos: a. analisar como o aluno assentado representa a sua identidade por meio das práticas de letramento extraescolares oral/escrita possíveis nas aulas de Língua Portuguesa; b. compreender como a professora de Língua Portuguesa inclui, considera e legitima (ou não) as diferentes práticas de letramento da realidade de assentamento ligado ao campo; c. identificar se as escolhas metodológicas da professora são influenciadas pelas práticas de letramento extraescolares que compõem a formação identitária dos alunos assentados.

Assim, esta pesquisa, assentada nos pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008; KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007; OLIVEIRA, 2019;

GERALDI, 2019), consolidou-se no paradigma qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008; VÓVIO; SOUZA, 2005; RIBEIRO, 2005), como um estudo de caso (ANDRÉ, 1995) do tipo etnográfico (BERGER; LUCKMANN, 1985); foram instrumentos de coleta de dados: a observação; o questionário; a entrevista; o diário de campo. O artigo se propõe a apresentar, a partir dos pressupostos teóricos descritos na primeira seção, a análise acerca dos letramentos escolares, extraescolares e seus respectivos engajamentos identitários em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II; ao final, verificar as convergências entre as práticas de letramento e o mapeamento possível das identidades sociais do campo.

IDENTIDADE, LETRAMENTO, EDUCAÇÃO DO CAMPO

A questão da identidade na Linguística Aplicada – LA, passa a ser incorporada a partir do enfoque deste campo nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Na sua gênese, a LA ocupou-se da transferência dos conhecimentos da linguística teórica para o ensino-aprendizagem de línguas, assim construiu-se uma relação de subordinação entre as descrições e análises das línguas e a sistematização para o ensino, entretanto, sempre com o foco na língua (KLEIMAN, 1992). Ao passo que problemas verificados nos processos de ensino-aprendizagem de línguas nada tinham a ver com a linguística teórica como, por exemplo, a resistência de sujeitos a determinados temas, a eles sensíveis, envolvidos em práticas de leitura, há necessidade da abertura da LA para recursos originados de outras áreas de conhecimento como a antropologia, a sociologia e a psicologia, por exemplo (MOITA LOPES, 2008). “A multi, inter, trans ou indisciplinaridade passam a fazer parte, a partir da década de 1990, da centralidade do debate sobre a caracterização (ou não) da Linguística Aplicada, uma vez compreendida sua área de inserção autonomamente em relação à Linguística tradicional (MOLON; VIANNA, 2012, p. 145).

Aí é que se estabelece a necessidade do diálogo com as teorias da identidade (HALL, 2006; SILVA, 2000; MOITA LOPES, 2008; BAUMAN, 2005) que buscam compreender os modos pelos quais o sujeito se constitui a partir do tempo-espaço em que vive, das instituições sociais que criam as representações subjetivas. Ao considerar os sistemas culturais em que o sujeito transita, tais sistemas passam a ser refletidos nas identidades por meio das representações disponibilizadas socialmente. No período chamado de pós-modernidade, o fenômeno da globalização é apontado como um dos responsáveis pela diluição das fronteiras físicas, movimento que se reflete também na composição das identidades em camadas que se sobrepõem, confundem-se e complementam-se (BAUMAN, 2005; HALL, 2006); conseqüentemente, há o afastamento da noção tradicional de sujeito, é feita uma releitura das identidades a partir da revisão dos espaços

sociais em que suas representações são delineadas. Moita Lopes (2009, p. 21), a este respeito, conclui que

É necessário re teorizar o sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes. Tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social e, portanto, dele mesmo (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Neste ponto, apenas é possível assumir no contexto de ensino-aprendizagem uma concepção de língua/linguagem que assuma toda esta complexidade do sujeito, que considere a estrutura da língua sim, mas somente como um dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Que considere o sujeito como localizado e datado, sócio histórico e ideologicamente construído, como propõe o dialogismo de do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1951-1953]; 2017 [1920-1924]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). A língua/linguagem como interação humana, como prática social “[...] movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem [...] que não é só produtiva, mas também *discursiva*” (VOLÓSCHINOV, 2019 [1926], p. 267, grifo do autor) e, por meio desta movimentação no/do discurso, é capaz de captar a essência do sujeito.

O conceito de letramento assume os pressupostos do dialogismo e, para além do processo de alfabetização com foco na língua e sua estrutura, contempla este sujeito datado e situado com “seus múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no seio das comunidades” (MOLICA; LEAL, 2009, p. 12). A partir do momento em que são consideradas as práticas de leitura e escrita situadas, valorizadas pelos sujeitos, utilizadas na vida em comunidade, um novo vínculo é formado entre a escola e a vida do aluno/sujeito, pois a partir desta perspectiva, a escola é apenas uma das agências de letramento de que este sujeito participa (KLEIMAN, 2006), por outro lado, desconsiderar as práticas situadas pode acarretar problemas vinculados aos valores sociais defendidos pela comunidade, uma vez que, para o dialogismo, a negociação de sentidos é axiológica, portanto, tensa e constante. O contato com a língua escrita, pressuposto do letramento, coloca “em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2013, p. 13). Deste modo, todas as agências de letramento da comunidade estão em jogo na negociação dos sentidos: o trabalho, a igreja, o comércio, grupos

de skatistas, associação de moradores, enfim, todos os espaços que utilizem e valorizem, de algum modo, a língua escrita.

A caracterização de letramento de Street (2003) é feita a partir do modelo autônomo e do modelo ideológico. O modelo autônomo consiste no trabalho com a leitura e com a escrita de modo desconectado do sócio-histórico, sem considerar o contexto ensino-aprendizagem e as práticas locais de letramento; o foco está na técnica de escrita como uma habilidade cognitiva dissociada dos aspectos discursivos presentes, atados ao sujeito. O modelo ideológico, doutra banda, constitui-se atento aos usos e às variações discursivas incorporadas às diferentes realidades e busca contemplá-las em suas propostas, de modo sensível aos percursos da vida do sujeito/aluno. Este modelo compreende e aceita todas as agências de letramento constituintes do sujeito e procura acomodar-se neste percurso de vida já em processo. Observa este processo e o incorpora para dele fazer emergir novas percepções acerca da leitura e da escrita.

O sucesso do letramento escolar depende da capacidade do professor de conhecer e de se relacionar com as práticas não escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem até ser mais bem sucedidas no processo de introdução da cultura letrada. [...] ao oferecer alternativas sobre o trabalho com a língua escrita que não questionem as relações de poder que definem a interação entre acadêmicos e professores, entre os que têm suas leituras legitimadas e os que não têm, mantêm a hierarquia social, conferem autoridade às elites e garantem a reprodução de valores, das normas e das crenças, muitas vezes contrários aos interesses de vários grupos, inclusive o dos alfabetizadores e professores (KLEIMAN; MATÊNCIO, 2007, p. 11).

Deste modo, confluem os conceitos de identidade e de letramento: ao considerar a subjetividade constitutiva de cada indivíduo, o seu tempo-espaço e ideologia de que emerge, seu conjunto de crenças e valores e a estrutura social em que estão inseridos.

O conceito de Educação do Campo vem a integrar este espaço teórico, exatamente quando constitui um espaço social de vivência marcado por movimentos sociais de resistência nascidos em meados do século XX (SANTOS, 2013). A discussão que emerge para a educação, a partir da educação do campo é a reconfiguração do sujeito do campo, reconhecido ainda como “o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas, vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” (ARROYO, 2006, p. 10). Assim, o papel da educação, por meio das práticas de letramento, é fundamental na mudança desta concepção. O sujeito do campo é repleto de cultura, valores e saberes que se traduzem nas relações de trabalho atreladas ao universo produtivo em um território social específico (ARROYO, 2006). Portanto, necessário reconhecê-los e tomá-los de modo a validar este

espaço cultural nas aulas de Língua Portuguesa quando se acionem as práticas de letramento significativas a estes sujeitos para, a partir delas, reconhecer as identidades ali presentes e legitimá-las neste espaço.

DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DO ESPAÇO

O critério para a seleção dos participantes foi, em primeiro lugar, o fato de frequentarem uma escola estadual localizada em assentamento rural, em seguida a. autonomia, b. tempo a frequentar a escola e c. gestores de política pública. Assim, foi selecionada uma turma do 8º ano do ensino Fundamental II, foram ainda participantes, a professora de Língua Portuguesa, a direção e a coordenação pedagógica de um colégio da rede estadual de ensino/Paraná, que iniciou as suas atividades dentro do assentamento no ano de 2011. Entretanto, em razão das características deste artigo, o foco estará na professora e nos alunos envolvidos em práticas de letramento. A escolha do 9º ano deu-se em razão da faixa etária dos alunos entre 12 e 15 anos, momento em que já demonstram mais autonomia na realização das atividades propostas.

Outro fator que interessou grandemente para os objetivos da pesquisa, foi o fato de que estes alunos se deslocaram, durante três anos, para escolas de fora do assentamento e, em razão disto, têm um histórico de situações vivenciadas em uma escola “de fora”, na qual ocuparam o lugar do estranho, do diverso. Agora, na nova realidade, estão em seu território, e os significados deste fato, associados às experiências anteriores, são fundamentais para a pesquisa. Para preservar a identidade dos alunos e como participantes da pesquisa, eles próprios escolheram nomes fictícios.

Nome	Idade	Morador do assentamento anos	Pessoas na família
1. Tom	13	12	2
2. Dhonato	14	9	5
3. Beatriz	15	6	6
4. Marcos	13	3	4
5. Rogério	15	13	8
6. Ketyllin	14	12	3
7. Diego	12	5	5
8. Fernanda	13	1	3
9. Leonardo	15	9	8
10. Leandro	14	12	5
11. Alessandra	15	4	9

Tabela 1

Alunos participantes: nome, idade, tempo no assentamento, família. Fonte: as autoras.

A professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa é contratada pela SEED/PR em regime de prestação de serviços temporários, o chamado professor PSS, tem 35 anos, é formada em Letras Português-Inglês desde 2008 e ainda não fez pós-graduação. Mora distante da escola, também em localidade rural, porém sem vínculos com o assentamento; em razão da distância, utiliza o transporte escolar para os professores.

Quando do início das atividades da escola, não havia um local apropriado para o funcionamento, assim, foi utilizada uma construção pré-existente no local: a residência do caseiro da antiga fazenda. Este espaço foi adaptado de modo a contemplar a secretaria da escola, dois banheiros para os alunos, cozinha, sala dos professores, banheiro dos professores e biblioteca – havia o espaço, entretanto, como ainda não havia acervo, era utilizada como depósito de materiais didáticos e de dois computadores. Havia ainda um espaço de convivência com duas mesas e bancos, ocupado como refeitório da escola municipal que funciona no período da manhã; à tarde e à noite, pela escola estadual.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

Imagem	Descrição
1	Fachada da escola pesquisada.
2	Sala de aula da pesquisa/do fundo para a frente.
3	Sala de aula da pesquisa/da frente para o fundo.
4	Fachada da escola nova.
5	Espaço entre as escolas: antiga e nova.

Tabela 2: Descrição das imagens. Fonte: as autoras.

IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPO E LETRAMENTO

Antes de discorrer sobre os demais aspectos da análise, apresentarei o que foi possível construir como compreensão sobre os alunos participantes da pesquisa. É uma análise do grupo e como as identidades reuniram-se em torno das suas especificidades em relação ao espaço da sala de aula, em relação ao trabalho, à vida no campo e às práticas de letramento propostas no ambiente escolar. Acredito que apresentar os alunos de modo particular situará a compreensão dos demais dados apresentados, de modo que a leitura fique mais fluida em relação às demais análises a que se propõe este texto. Foi possível observar três grupos distintos e os traços de identidade de cada um.

Apesar de reconhecer, inclusive por meio do desenvolvimento do referencial teórico, que as identidades de modo geral são conflituosas (MOITA LOPES, 2006; HALL, 2006, 2009; BAUMAN, 2005, SILVA, 2000), os termos “identidade de participação” e “identidade conflito” foram utilizados na tabela 8 apenas como categoria de análise. Também não significa que as identidades se apresentaram sempre fixas nas categorias propostas, mas sim que, de modo geral, durante as observações, apresentaram um maior número de incidências nas características às quais estão ligadas. Isso foi verificado em mais de um instrumento de coleta, ou seja, por meio de triangulação de dados (FERREIRA, 2011). Costa (1996, p. 38) chama a atenção sobre os problemas contidos em criar categorias: “a dificuldade de traçar limites entre uma categoria e outra e a dificuldade de classificar atividades que representam espaço e interseção entre várias categorias”. Assim, os termos “identidade de participação” / “identidade conflito” estão relacionados com a identidade social do campo e suas contingências e, ainda, às práticas de letramento. Os grupos 1 e 2, ainda que tenham sido contemplados como participativos em relação à identidade social do campo, estabelecem regras diferenciadas entre si na dinâmica de sala de aula, conforme exposto na tabela 8. Tais regras constituem os modos como suas identidades se relacionam com o letramento proposto pela professora em sala de aula.

Assim, identidade e letramento são vistos por este trabalho como indissociáveis.

Grupo/ Identidade	Traços de identidade em sala	Alunos	Instrumentos
Grupo 1/ Participação	Estes alunos participaram das atividades propostas pela professora em sala de aula buscando sempre compreender o que precisava ser feito, independentemente de haver uma ligação direta com o contexto no qual se encontram. Atuaram de modo comprometido com as atividades propostas. Percebem-se como alunos do campo, percebem-se legitimados pelo trabalho do campo e compreendem escola como uma dimensão que precisa ser vivida, cumprida para que tenham acesso a outras oportunidades que venham a encontrar, inclusive fora do assentamento. É perceptível que esses alunos conseguem compreender as questões de leitura e escrita propostas pela escola apesar do letramento autônomo.	Alessandra Beatriz Diego Leandro Marcos Tom	Observação Diário de Campo Entrevista

Grupo 2/ Participação em conflito	Estes alunos participaram das atividades propostas pela professora em sala de aula de modo superficial, sem comprometimento. Percebem-se como alunos do campo e focam a sua atenção apenas para aspectos práticos da vida, valorizam o trabalho, a conquista da terra e compreendem a escola como algo marginal, que não está na essência do que de fato precisa ser realizado por eles. É possível compreender que esses alunos precisam de uma prática ideológica de letramento para que estejam engajados nos processos de leitura e escrita pretendidos pela professora.	Dhonato Leonardo Rogério	Observação Diário de Campo Entrevista
Grupo 3/ Conflito	Estas alunas participaram das atividades propostas pela professora de modo muito superficial. Buscaram sempre atrair o foco da atenção para si, traziam assuntos diferentes do tratado em sala de aula e esses assuntos não tratavam da vida no campo ou trabalho. Buscavam desvalorizar quando o foco era centrado nas atividades locais e construir uma identidade desvinculada dos traços compartilhados pelos demais alunos. Em poucos momentos foi possível verificar o envolvimento identitário desse grupo. Apesar de estarem inseridas nesse espaço, os interesses se ligam a outros espaços. Compreende-se que essas alunas precisariam de uma longa discussão acerca de aspectos locais e baseadas em práticas ideológicas de letramento, pois não conseguiram construir uma situação positiva de engajamento nas discussões dos temas locais. Ainda assim, demonstraram bom desenvolvimento da leitura e escrita ligada ao letramento autônomo.	Fernanda Katyllin	Observação Diário de Campo Entrevista

Tabela 3: Divisão dos alunos em grupos que partilham traços de identidade/instrumentos. Fonte: as autoras.

Importante retomar, no grupo 1, o tempo de vivência no assentamento: Alessandra/4anos, Beatriz/6 anos, Diego/5 anos, Leandro/12 anos, Marcos/3 anos, Tom/12 anos. Neste grupo, apesar de o tempo ser heterogêneo, acomoda-se em uma faixa de 3 a 6 anos: 4 alunos e 12 anos: 2 alunos. Mesmo o menor tempo sendo 3 anos, já representa uma experiência significativa com as práticas locais. No grupo 2: Dhonato/ 9 anos, Leonardo/9 anos, Rogério/12 anos. Neste grupo, a vivência de todos os alunos é bem consolidada no assentamento, e isto se reflete claramente nos posicionamentos e atitudes frente às práticas de letramento propostas pela escola. O grupo 3: Fernanda/1 e Katyllin/12 reúne extremos, e este fato desestabiliza o comportamento do grupo diante da questão de identidade, provocando o aparente conflito descrito na tabela 3.

IDENTIDADES EM CONFLITO

A proposta inicial observada foi o trabalho com o gênero crônica. A professora trabalha as características do gênero e mostra exemplos, procura diferenciar a crônica da notícia e lança a proposta de que tentem produzir um texto nesse gênero. Os temas dos textos que são lidos na sala não têm uma ligação direta com o contexto da escola (do campo), mas sempre poderiam ser explorados para a vivência dos alunos. Nesse primeiro momento, não há interferência na prática da professora por conta de traços de identidade dos alunos. Durante a leitura de um jornal trazido pela professora, o aluno comenta: *Leonardo: “Olha! Fala de sem-terra aqui, bando de vagabundo”* (Diário de campo/áudio 16/02/2012).

Essa seria uma oportunidade de discussão sobre identidade, uma vez que, do modo como o aluno falou - foi uma fala isolada, enquanto procuravam entre vários recortes -, não foi possível compreender se ele atribuía o adjetivo “vagabundo” ao sem-terra, se autodepreciando ou se atacava o jornal que falava sobre os sem-terra ou ainda se a expressão ou algo semelhante foi utilizado pelo jornal. A discussão iniciada pelo aluno a partir do material entregue pela professora, do evento de letramento iniciado pela professora, traz à tona uma prática de letramento dentro de um padrão social de preconceito. Nesse momento, as identidades, tanto de aluno, como de aluno do campo e ainda aluno do campo assentado, ligado ao MST, não são consideradas pela professora. Não há demonstração de interesse pelo pertencimento manifestado pelo aluno, deste modo, as identidades de professora e aluno estão em conflito, pois não há legitimação do espaço do aluno nas condições sócio-históricas nas quais ele se encontra. Isso faz com que a leitura do aluno - prática de letramento - fique como marginal. Isso se comprova com o ato do aluno de largar o texto citado imediatamente - depois do silêncio da professora - e pegar aleatoriamente outros recortes, sem prender-se a nenhum e, conseqüentemente, ficou sem realizar a atividade proposta nesse dia (Diário de campo, 16/02/2012). Criou-se uma barreira de incompreensão por parte do aluno acerca do que a professora havia solicitado.

Domesmo modo, os outros alunos compartilharam o gesto nos momentos que se seguiram à fala. Somente ao final da primeira aula é iniciada a atividade de escrita por alguns dos alunos (Beatriz, Leandro, Tom, Alessandra, Diego e Katylin). A professora não se envolveu mais com os alunos durante aquela aula, ficou em sua mesa com a atenção voltada para os livros didáticos e diários de classe, práticas de letramento escolares que legitimam a sua identidade de professora no espaço escolar, mas não necessariamente diante da condução dos alunos na dinâmica de sala de aula. O conflito de identidades é sentido, portanto, pelo silêncio da professora e pelo não comprometimento de parte dos alunos com a atividade proposta por ela, ou seja, houve uma não legitimação mútua de identidades naquele espaço. Houve ainda, nesse dia, várias perguntas sobre a atividade. Os alunos que perguntavam buscavam demonstrar que não haviam compreendido, como se a fala da professora estivesse confusa para eles ou não quisessem mesmo compreender o comando.

Em outra aula, 03/05/2012, o aluno usou a mesma expressão e ficou claro, então, que ele se referia ao tratamento dispensado aos sem-terra, que seriam o “bando de vagabundo” (Diário de campo, 03/05/2012). Trata-se de uma marca identitária impressa pelo discurso da mídia e senso comum, que busca mantê-los na marginalidade. Guterres (2011) e Martins (2005) se ocupam da discussão sobre esse discurso em seus trabalhos. As práticas vernaculares nas quais se localiza a fala do aluno “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

Como tal, frequentemente são desvalorizadas ou desprezadas pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência” (ROJO, 2009, p. 102-103).

No dia 5 de março de 2012, os alunos trazem para a sala de aula o assunto, enquanto copiam o texto do quadro (Pela Internet - Gilberto Gil), sobre uma mulher que havia sido picada por uma cobra. Durante todo o tempo em que estão escrevendo fazem comentários sobre o fato, trocam informações a respeito. Não farei uma transcrição das falas porque, como eram conversas paralelas, o áudio ficou muito ruim. Não consegui compreender palavra por palavra, entretanto, as notas de campo dão destaque, nesse dia, para essa fala recorrente dos alunos. A professora desconsiderou as falas e continuou a atividade, na maior parte do tempo de costas para a turma, transcrevendo no quadro de giz, a letra da música cujo tema não foi aproximado das práticas locais.

Depois de o texto ter sido copiado pela turma e antes da discussão sobre a letra de música, a professora avisa sobre o reforço de matemática que iniciaria no dia seguinte. Vários alunos comentam entre si que não poderão vir. Ao final da fala da professora, o aluno Leonardo diz:

Aqui na sala ninguém pode vir, aqui todo mundo trabalha. Agora é a colheita do morango, eu não vou poder vim (Leonardo/Diário de campo/áudio, 05/03/2012).

Por meio dessa fala é acionado outro tema importante para os alunos, que é o trabalho. Tanto esse, como o fato de a mulher que foi picada pela cobra, foram desconsiderados pela professora que, possivelmente, optou por trabalhar o texto de modo autônomo – letramento autônomo – (STREET, 2003), sem tentar aproximações com os relatos dos alunos ou a realidade do trabalho. Essa postura pode ter provocado a fala de Leonardo de modo mais incisivo, como que em defesa da sua identidade, como um aluno inserido no local em que os estudantes estão ligados ao trabalho do campo e no qual fatos como uma picada de cobra são significativos porque afetam a sua vida de modo direto. De acordo com Kleiman (2007, p. 6),

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

O fato descrito na sala de aula observada sugere que a identidade de aluno, esperada pela professora, não condiz com a identidade dos alunos com os quais desenvolve seu trabalho. Leonardo, que no momento de sala de aula vive a sua identidade de aluno, não a separa da sua identidade de trabalhador e morador do campo, quando esta é aparentemente desconsiderada pela professora - apesar

dos comentários de sala de aula sobre trabalho ou o fato da picada de cobra -, há uma fala que defende e afirma essas identidades, ao mesmo tempo em que ele se constitui como uma voz que representa todos os seus colegas. Os demais colegas não se manifestam em voz alta, apenas comentam entre si sobre as atividades que têm no período de contraturno. São essas “práticas sociais que conectam as pessoas e as levam a compartilhar conhecimentos, ideologias e identidades sociais” (TÁPIAS-OLIVEIRA et al., 2005, p. 204). Para Leonardo, que, segundo a análise proposta, pertence ao grupo 2, identidade participação em conflito, pelas suas posturas, demonstrou que não se sente legitimado por essa agência de letramento, a escola e seus eventos (do modo como estão sendo conduzidos) como parte do seu universo.

[...] seria generalizante reduzir um evento aula a um evento de letramento, pois certamente em uma aula nem todas as interações em que a escrita faz parte da natureza interpretativa dos participantes acontecem do mesmo modo. Os eventos podem ter configurações diferenciadas, os modos de agir em torno da escrita podem ter variações e um determinado evento pode requerer modos específicos de participação. Assim, a aula não se constitui um evento de letramento a priori, por acontecer em um domínio institucional de letramento, mas devido às interações das quais o texto escrito faz parte da natureza interpretativa dos participantes (SEMECHECHEM, 2010, p. 25).

As interações propostas pelo aluno não culminaram em construção coletiva de sentidos. Foi perguntado a ele, em entrevista: o que a escola significa para você? Leonardo: *Não sei... como assim?* (**áudio/entrevista 02/07/2012**).

Todos os alunos receberam essa mesma pergunta e Leonardo foi o único que lançou como primeira resposta “não sei”, o que pode representar tanto a não compreensão da pergunta quanto um esvaziamento de sentidos sobre as práticas e objetivos desse aluno no espaço da escola. Os demais alunos responderam, para a mesma pergunta e sem dúvidas sobre a pergunta:

Grupo 1	Alessandra	<i>Ajuda mais a respeitar as pessoas e nas matérias também, ajuda bastante.</i>
	Beatriz	<i>Futuro, educação, sabedoria... assim, algo de bom que vai ficar na minha vida pra sempre, né? Por que a escola é tudo de bom, só.</i>
	Diego	<i>Ter ensino e ter educação.</i>
	Leandro	<i>Significa educação...</i>
	Marcos	<i>Estudar... coisa boa...</i>
	Tom	<i>Mais um lugar para mim aprender.</i>
Grupo 2	Dhonato	<i>Uma segunda casa.</i>
	Rogério	<i>Ser alguém na vida.</i>

Grupo 3	Fernanda	<i>A gente aprende a conviver, aprende muitas coisas pra o futuro nosso. No futuro, minha mãe sempre fala isso, para estudar bastante, tirar notas boas e no futuro fazer uma faculdade...</i>
	Katyllin	<i>Significa muita coisa, né, pro meu futuro, pra o que eu quero ser, uma advogada, eu tenho que estudar muito, ser séria, não é tão fácil, tem que levar a sério... e também é um lugar, tipo, pra falar com os amigos porque eu não vejo no fim de semana, é legal, vem se divertir aqui, jogar vôlei, algumas coisas... é isso.</i>

Tabela 4: Respostas dos alunos à pergunta: O que a escola significa para você? (Entrevista 02/07/2012): Fonte: as autoras.

Todos os alunos do grupo 1 ligaram as suas respostas aos termos “respeito”, “educação”, “aprender”. Ainda surgiram termos como “tudo de bom” e “coisa boa”, ou seja, traduzem nas suas falas um ideal construído, no qual a simples presença nesse espaço já seria uma contribuição para as suas vidas, à exceção do aluno Tom, que amplia o seu universo ao considerar a escola “mais um lugar” de aprendizagem (KLEIMAN, 2005). Significa que, para ele, existem outros e que ele compreende a sua dimensão de aprendiz e o potencial de haver conhecimentos em outros ambientes que não o escolar. Diferentemente dos alunos que ligaram a escola com uma projeção de futuro, de “vir a ser”: “futuro”, “ser alguém na vida” “pra o futuro nosso” “pro meu futuro”, ainda que essas falas sejam de senso comum, muito ditas, muito repetidas, instituem uma representação da escola aparentemente como pouco útil no presente. Possivelmente porque pouco ligada aos aspectos ideológicos relevantes à identidade de aluno do campo. Por outro lado, também repetem o que ouvem, corroborando o mito do letramento. A exemplo de como “estar envolvido” pode ser significativo, Tom, juntamente com Beatriz, representam o núcleo do grupo 1, coordenam atividades e demonstram sempre preocupação com os resultados finais. De modo geral, são sempre os primeiros a entregar as atividades propostas pela professora. Para eles, a identidade de trabalhador rural seria compreendida como importante para o pertencimento ao grupo de assentados que militam em um movimento social e parece ser uma característica de forte ligação com práticas ideológicas de letramento.

Quando perguntados se eles próprios ou as famílias eram envolvidos com atividades de organização do assentamento, as respostas foram:

Beatriz: Sim, quando tem alguma coisa pra eu fazer eles pedem minha ajuda, na cozinha, tudo mais. Como agora eu vou entrar na cooperativa que é entregar as verduras e tudo mais, agora eu, amanhã, por exemplo, eu vou ter que participar da reunião, porque agora eu estou dentro desse projeto. É a primeira vez, praticamente (Beatriz/áudio/entrevista 02/07/2012).

Beatriz: Sim, a mãe também tem que ajudar na cozinha, o pai, às vezes tem que ir ajudar a direcionar, alguma festa, se tem ou não, das reuniões também, que ele também tem um projeto, meu pai é mais participativo,

agora eu e minha mãe é difícil, agora que o pai tá trabalhando pra fora, ós que vamos ter que participar disso, sabe?

(Beatriz/áudio/entrevista 02/07/2012).

Tom: Não [não participa de nenhuma atividade na organização do assentamento].

Tom: Meu pai participa, coordenador de grupo, do grupo de famílias... ele fala com os presidentes da brigada⁴²... discutem o que vão fazer para o assentamento, se vai vir gente pra cá... ele mais sai pra fora, falar com políticos... (Tom/áudio/entrevista 02/07/2012).

Os demais integrantes da turma pesquisada informaram que não desenvolvem atividades dentro do assentamento, nem as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contexto da educação do campo, o presente artigo se propôs a investigar como e quais práticas de letramento acontecem em uma escola do campo e de que modo a identidade dos alunos é reconhecida, legitimada e valorizada pelas aulas de Língua Portuguesa. Neste recorte da dissertação, ficou claro que conflito pode ser considerada a palavra que melhor definiu o ambiente da educação do campo durante o período de pesquisa, tanto em relação às identidades quanto ao letramento no espaço de educação do campo.

As aulas de língua portuguesa observadas demonstraram, um local de onde emergem práticas de letramento, na sua maior parte, legitimadoras da cultura urbana - pela falta de problematização da força dos letramentos locais. Diante desse contexto, os alunos reagem, informando sobre sua condição de aluno do campo, sobre as identidades possíveis a partir desse espaço.

Os alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da escola dentro do assentamento, percebem também que esse espaço pode adotar de modo mais concreto a realidade de suas vidas, quando trazem para a sala de aula os temas que lhes fazem sentido, como o trabalho e as contingências do espaço do campo. Ainda que não falem diretamente, impondo-a à professora de Língua Portuguesa, falam entre si, usam o espaço da sala de aula como um ambiente no qual também é possível discutir tais assuntos. A sensibilidade da professora demonstrou lacunas através das quais esses temas poderiam vir à tona como pontos de partida para a criação de eventos de letramento verdadeiramente legitimadores da cultura e identidades locais.

Houve esforço na análise aqui apresentada para trazer compreensões acerca das relações entre identidade e letramento nesse espaço de educação do campo que possam vir a ser úteis em outros trabalhos, como apresentado na tabela 3 sobre a classificação de identidades e os seus reflexos nas atitudes dos alunos durante o período de observação. Não se trata, é claro, de um ponto final, mas

de reflexões acerca de como os alunos se agrupam em torno de atitudes que os identifiquem Trata-se de um ponto inicial a partir do qual talvez outras pesquisas possam aprimorar e ainda trazer melhores compreensões sobre essa relação: identidade e letramento, pois o campo da Linguística Aplicada deve ainda se debruçar muito sobre o tema, uma vez que essa é uma demanda dos resultados de pesquisas nacionais sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, G. C.; SILVA, C. Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. i-vi, 2018.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade** - Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento** (Tradução de Floriano Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, 2007a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos SECAD: Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007b.
- CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153 f. (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.
- CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CORACINI, M. J. A consciência Crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- COSTA, M. V. **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Educação do campo. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 22-37, 2 jun. 2017.
- FERREIRA, A. J. **Adressing Race/ Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective**. Seattle, WA 98109 USA: CreateSpace, 2011.

- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In FREIRE, ABRAHÃO e MARCELOS. **Linguística e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005.
- GERALDI, J. W. **Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João, 2019.
- GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2001.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JUNG, N. M. **A (Re)produção de Identidades Sociais na Comunidade e na Escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução. In MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA; PILAR (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.
- _____. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política**. Gragoatá (UFF), v. 27, p. 33-50, 2009.
- MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.
- KLEIMAN, Â.; CAVALCANTI, M. Introdução. In: KLEIMAN, Â.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, Â. B. O ensino de línguas no Brasil. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, pp. 25-36.
- _____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- _____. Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento. In CORREA, M.G e BOCH, F. (orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, Â. B.; MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- MOLICA, C. M. LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- OLIVEIRA, M. B. F. de. A linguística aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: HAMES RODRIGUES, R.; ACOSTA PEREIRA. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro e João, 2019, p. 47-65.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba - Paraná: SEED - Secretaria do Estado de Educação - PR. 2008.

RIBEIRO, N. B. Formação de professores: leitura e construção de identidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, p. 139-158, jan./jun. 2012.

SANTOS, S. C. P. “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramentos, identidades e educação campo. Ponta Grossa, 2013, 171 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SEMECHECHEM, J. A. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. 2010, 185f. (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STREET, B. V. **What’s “new” in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. A Construção da Identidade Profissional do Professor e sua Produção Diarista. In KLEIMAN, Â. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo São Paulo: Editora 34, 2017.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In KLEIMAN, Â. B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e Formação do Professor**: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramentos, identidades e educação campo, defendida em 01 de fevereiro de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora
Doutora em Educação e Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Pascoalina de Oliveira Bailon Saleh
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SANTOS, Simone Carvalho do Prado dos. “**Aqui eles são muito desconfiados**”: letramentos, identidades e educação campo. Ponta Grossa, 2013, 171 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>>.

Referência deste artigo:

SANTOS, S. C. P.; FERREIRA, A. J. “Aqui eles são muito desconfiados”: letramentos, identidades e educação campo. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 619-636.



AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRENÇAS EXISTENTES E RESISTENTES

Simone de Fatima Colman Martins¹

Letícia Fraga²

Resumo: Este trabalho constitui-se num recorte da dissertação de mestrado, cujo objetivo principal foi investigar as crenças de avaliar dos professores de Língua Portuguesa (LP) atuantes em uma rede particular de ensino de Ponta Grossa/PR. A rede estabelecia que as avaliações deveriam ser elaboradas em conjunto pelos docentes. Nossa pesquisa mostrou a contextualização histórica e política sobre a avaliação, bem como a contextualização histórica do ensino de LP e revelou a escassez de trabalhos que refletem as crenças de avaliar a LP como 1ª. língua, por isso nos embasamos em pesquisas sobre crenças de avaliar em Língua Estrangeira (LE). Metodologicamente, a pesquisa foi qualitativa e os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas e do tipo grupo focal com professores de LP do 6º ao 9º ano que estavam envolvidos no processo de elaboração das avaliações e aceitaram participar do estudo. Compartilhamos então algumas reflexões sobre como a dissertação foi elaborada e os caminhos escolhidos para a concretização da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação em LP; Crenças de avaliar LP; Elaboração de avaliações;

Artigo baseado na seguinte dissertação:

MARTINS, S. de F. C. **Avaliação em língua portuguesa no ensino fundamental:** crenças existentes e resistentes. Ponta Grossa, 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/426>>.

INTRODUÇÃO

O presente artigo contempla uma comunicação oral apresentada no III SETEDI - Seminário de Teses e Dissertações promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nos dias 02, 03 e 04 de outubro de 2019. A comunicação em questão referiu-se à dissertação de Mestrado, na qual a autora analisou como acontecia o processo de avaliação, na visão de professores que participavam do processo de elaboração conjunta das provas escritas de Língua Portuguesa, em uma escola particular da cidade de Ponta Grossa.

1. Mestre em Linguagem Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Doutoranda e bolsista Capes em Estudos Linguísticos PPGLET/UFPR-Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Paraná. E-mail: simcolman@gmail.com
2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

Ressaltamos que a pesquisa de Mestrado se desenvolveu sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Leticia Fraga, entre os anos de 2014 a 2016, no Programa Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (doravante COEP/UEPG) por envolver diretamente o trabalho com seres humanos. Para verificar a aprovação, consultar o Parecer Consubstanciado nº. 1.065.450.

Neste trabalho, apresentamos apenas um recorte da pesquisa e explicamos como o estudo foi organizado, as escolhas que fizemos e quais caminhos seguimos para concretizá-lo. Primeiramente, apresentamos uma contextualização sobre o tema “avaliação da aprendizagem”.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO

A avaliação da aprendizagem³ no contexto educacional sempre foi e continua sendo o centro das atenções tanto da comunidade escolar quanto da sociedade em geral, o tema é bastante discutido e possui uma vasta bibliografia que o aborda sobre vários aspectos. Ao estudar o assunto, Gimenes (2015) constata que as produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem são pouco exploradas quando comparadas com as produções que analisam as políticas de avaliação em larga escala. Scaramucci (2009) também explica a escassez de pesquisas sobre a avaliação na área da Linguística Aplicada (LA) e

Apesar de a avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil quando comparados com outras temáticas. (SCARAMUCCI, 2009, p. 30).

Verificamos também que são poucos trabalhos que abordam as crenças sobre avaliação, além disso, eles referem-se às crenças de avaliar em LE (GIMENEZ, 1994; ROLIM, 1998; BARATA, 2006; AVILA, 2013), pois em LP como 1ª língua são praticamente inexistentes. A partir desta constatação, levantamos os seguintes questionamentos: Por que não refletimos nem questionamos as crenças que envolvem o ensino e a avaliação da LP como primeira língua? Por que a avaliação da aprendizagem é considerada um grande problema? Por que nós, professores (e, também alunos, pais e diretores), tememos a avaliação?

Num primeiro momento, pensamos que estas dúvidas eram apenas nossas, porém a experiência em sala de aula e as leituras mostraram que inúmeros autores percebem isso. É o caso de Cabral Neto (2006, p. 7), ele questiona “por que a avaliação da aprendizagem se constitui, na prática docente, em um dos problemas

3. Optamos em utilizar o termo avaliação da aprendizagem, porém muitos autores preferem o termo avaliação educacional.

mais destacados pelos estudos realizados sobre as formas que ela assume no espaço da sala de aula?”.

Acrescentamos aqui as reflexões de Lüdke (1997), de acordo com a autora

Todos temem a avaliação: os alunos (e seus pais) pelo que ela representa em sua trajetória educativa, **os professores pelas dificuldades de enfrentá-la condignamente e de revelar através dela, suas próprias limitações**, os diretores e supervisores pelo que ela pode desencadear tanto para a vida dos alunos como a da própria escola, finalmente, a secretaria de educação e seus órgãos pelo que ela significa dentro do sistema educacional como um todo. (LÜDKE, 1997, p. 9, grifo nosso).

Tais reflexões foram levantadas há mais de 20 anos, no entanto mantêm-se atuais, pois a avaliação continua sendo vista como uma “espécie de ponto cego” tanto para professores, como coordenadores e alunos. Aos poucos a escola está abrindo espaço para que estudos sejam realizados, como o caso desta pesquisa, no entanto, a avaliação resiste, “como um obscuro objeto do não-desejo” (LÜDKE, 1997, p. 9) e se configura em um dos momentos mais temidos no ambiente educacional.

Reconhecer as dificuldades, as limitações e refletir sobre elas é tarefa tanto do educador como do educando, pois a avaliação “é a reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 1992, p. 18), “é um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”.

Os estudos das últimas décadas revelaram também a relação da escola com o contexto socioeconômico em que ela está inserida e “trouxeram a consciência de que **a escola é um espaço político** e que **os valores e crenças** do senso comum que **orientam a prática escolar são socialmente construídos a partir de pressupostos normativos e políticos**” (SARMENTO, 1997, p. 11, grifo nosso).

Pensando nisso, buscamos investigar e refletir as crenças envolvidas na avaliação da aprendizagem em LP 1ª língua e apontar a avaliação não como um problema, mas, sim, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Dizemos refletir, pois reconhecemos que não é possível chegar a uma única resposta ou solução para os problemas que envolvem a avaliação em LP, entretanto, pretendemos questionar, analisar e refletir sobre as crenças de avaliar, pois, de acordo com Dutra e Mello (2004), no contexto educacional, a reflexão implica repensar os saberes pedagógicos a partir de perguntas derivadas da prática pedagógica, cabendo ao professor, desde sua formação inicial, desenvolvê-la de um modo contínuo, engajado, de maneira consciente e crítica. Desta forma, concordamos com Barcelos (2001, p. 87), a autora destaca que

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas precisa ir além da simples descrição de crenças como indicadores de um comportamento futuro. É preciso uma investigação contextualizada

das crenças. É necessário **entender como as crenças interagem com as ações dos alunos (e dos professores)** e que funções elas **exercem em suas experiências de aprendizagem** dentro e fora de sala de aula. (Grifos nossos).

Durante a leitura de um artigo de Silva (2007, p. 259), concordamos com o posicionamento do autor, ele explica que concebe “as crenças no ensino e na aprendizagem de línguas como a pequena ponta de um grande iceberg, ou seja, os estudos das crenças são o ponto de partida para as teorizações” e ainda acrescenta que tais estudos são “uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescento, ‘de alunos’) de línguas críticos e reflexivos” (SILVA, 2007, p. 260)

Portanto, ao entender o assunto como extremamente relevante no ensino da LP, decidimos encarar a dificuldade e pesquisar as crenças de um grupo de professores que participaram da elaboração conjunta das avaliações de LP. Para nos organizarmos, dividimos o estudo nos seguintes tópicos: a) as crenças dos referidos professores sobre o que seja trabalhar em grupo; b) as crenças de avaliar desses professores; c) as crenças de avaliar em LP desses professores; d) as crenças sobre avaliação única/padronização de avaliação desses professores.

A seguir, apresentamos nossas escolhas durante a elaboração da escrita da dissertação.

EXPLICANDO NOSSAS ESCOLHAS

Reconhecemos que a história que conhecemos hoje é resultado do que sempre nos foi transmitido e nós fomos educados a não questionarmos os fatos, a legislação e as regras em geral. Tais fatos históricos, bem como a legislação são elaborados de uma forma que abrem pouco ou nenhum espaço para questionamentos. No entanto, ao conhecermos a influência da utilização da língua na transmissão, na constituição dos fatos e na imposição das leis, decidimos representar esse poder ao escolher títulos que indicam isso. Assim, no primeiro e segundo capítulos da dissertação, optamos pela utilização de termos que remetem ou lembram os antigos reinados e a supremacia do poder. Nossa pretensão era levar o leitor a refletir sobre isso e questionar essas imposições.

O primeiro capítulo, intitulado “*A complexidade da Avaliação*”, apresentou a contextualização da avaliação da aprendizagem e foi organizado em três partes. A primeira, “*A soberania da avaliação da aprendizagem através dos tempos*” mostrou as concepções de avaliação que, ao longo dos anos, sofreram mudanças devido às políticas educacionais, mas sempre ditaram como deveria ser o ensino. A segunda parte, intitulada “*O lado sombrio da legislação brasileira sobre a avaliação*”, apresentou questões de certa forma “ocultas” sobre a avaliação na

legislação brasileira, a LDB 9.394/96, os PCNs de LP e as DCEs de LP do estado do Paraná, enfatizando que tais documentos não estabelecem de forma clara como deve ser a avaliação. O capítulo finaliza com a terceira parte que apresenta os estudos sobre as crenças, pois, como apontamos anteriormente, entendemos a importância delas tanto na formação da cultura, permeando toda a prática educativa, bem como na elaboração das leis e, por esse motivo, optamos pelo título “*A magia das crenças*”.

O segundo capítulo, denominado “*Era uma vez... O ensino da língua portuguesa – revelações do passado*”, revelou os caminhos do ensino na disciplina LP. Este capítulo também foi organizado em três partes. A primeira, “*O reinado absoluto da gramática*” traçou um breve histórico do ensino da LP no Brasil apontando a poderosa gramática, pois ela sempre foi e continua sendo o centro das atenções e apesar das mudanças sociais, a cobrança ainda está pautada nas regras gramaticais. A segunda parte mostrou o quanto a avaliação é um instrumento poderoso e acaba direcionando todo o ensino da LP, indicamos aqui as avaliações em larga escala, como no caso dos vestibulares que muitas vezes ditam como devem ser as avaliações no ensino fundamental, por isso elaboramos o título “*Os poderes da avaliação em Língua Portuguesa*”. Concluímos o capítulo com a terceira parte que abordou o ensino e a avaliação de LP na escola pesquisada.

O terceiro capítulo destinou-se a apresentar “*Os caminhos da pesquisa*”, pois entendemos a importância de se descrever o trajeto percorrido e a forma encontrada para realizar a pesquisa. Por isso, descrevemos detalhadamente cada fase do trabalho para uma melhor compreensão do contexto e da trajetória da pesquisa, bem como os seus resultados. O capítulo também foi organizado em três seções: a primeira explicou os estudos sobre a pesquisa qualitativa; a segunda seção apresentou detalhadamente os participantes da pesquisa; e a terceira seção mostrou os instrumentos utilizados na coleta dos dados, no caso as entrevistas tipo grupo focal e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que aceitaram participar da pesquisa.

O quarto capítulo, denominado “*Resultados, análise e discussão – outros ângulos, outras fotografias*”, concentrou-se na discussão e na reflexão a partir das falas dos participantes da pesquisa. Encaminhamos as reflexões retomando o objetivo geral e os objetivos específicos. Por isso, o capítulo organizou-se em quatro seções que corresponderam aos objetivos específicos para apresentar e discutir os resultados obtidos.

Ao iniciar a pesquisa, não conseguíamos perceber para quais caminhos ela nos levaria e quais resultados o estudo revelaria. Hoje, entendemos o quanto podemos fazer para “*escrever e contar nossa própria história*” questionando crenças sobre o ensino e a avaliação em LP, crenças que existem há muito tempo e resistem apesar dos tempos e contextos serem outros e o quanto nós, professores,

podemos proporcionar aos nossos alunos espaço para “escreverem e contarem suas próprias histórias”.

ALGUMAS RESPOSTAS POSSÍVEIS

Para alcançarmos o objetivo do estudo, apontamos cinco questionamentos que foram analisados no quarto capítulo e que abordaremos resumidamente a seguir.

Como já explicamos, a escola onde realizamos a pesquisa, exigia que a elaboração das avaliações fosse realizada em conjunto, pelos professores da mesma série. Assim, o primeiro questionamento estava diretamente relacionado ao processo diferenciado de elaborar as avaliações, e era o seguinte: Segundo os professores, o que é trabalhar em grupo e como as pessoas devem proceder/se comportar quando realizam este tipo de atividade?

Ao buscarmos respostas para este questionamento, percebemos o quanto o processo de elaborar avaliações é complexo, seja individualmente ou com auxílio de outros professores, pois a “avaliação oculta muitos significados, produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, é política e ética” (DIAS SOBRINHO, 2001).

Nesse sentido, convém ressaltar nossa influência no grupo de professores, atuando como coordenadora e pesquisadora, certamente acabamos revelando nossas opiniões, crenças, demonstrando nossas realizações, mas também angústias e dificuldades em tentar realizar o que foi proposto pela escola. No papel de coordenadora, não conseguíamos cumprir todas as exigências devido aos problemas encontrados no relacionamento entre os professores. Talvez a posição de coordenadora e pesquisadora tenha levado a maioria dos professores a apontarem a interação e as trocas de atividades, ideias, opiniões e pontos de vista como um benefício encontrado nesta maneira de trabalhar.

Quanto à pergunta sobre como os professores devem proceder ou se comportar ao participarem dessa atividade em grupo, conseguimos observar que os professores percebiam as diferenças entre eles, admitindo que cada um trabalhava de uma forma, dando importância para um determinado assunto, percebendo também as diferenças na personalidade. Durante as conversas no grupo focal, alguns professores revelaram o quanto se sentiam angustiados ao ter de apontar críticas e receber críticas ao trabalhar em grupo, atividade que, para eles, resumia-se a lidar com essas críticas, tentar trabalhar ‘igual’ e interagir em sentido estrito.

Ao questionarmos como o trabalho poderia ser aprimorado, ouvimos de dois professores que o encontro presencial para elaborar as avaliações seria o ideal, pois pessoalmente teriam que discutir as questões elaboradas, sugerir melhorias. Entretanto, havia uma grande dificuldade em organizar tais encontros, pois não

conseguiam marcar horários em que todos os professores da mesma série/ano pudessem se reunir.

O que podemos apontar como uma mudança na forma do trabalho é a revelação dos professores quanto à questão das discussões que passaram a acontecer com mais frequência até a “prova ser finalizada”, o que é natural em um trabalho conjunto, pois, ao trabalhar sozinho, você toma as decisões sem precisar da aprovação do outro.

O segundo questionamento se referia à avaliação: Para os professores, o que é avaliar e o que se pretende alcançar ao realizar uma avaliação?

Com a realização da pesquisa, constatamos que as crenças existentes em torno do ensino e avaliação em LP têm relação com as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação e conseguimos descrever a seguinte crença revelada pelos professores participantes: avaliar é saber se o professor ensinou e o aluno aprendeu e, por meio de uma avaliação de caráter diagnóstico, é controlar, é manipular. Para nós, esta crença deriva da crença central que constatamos: “o professor ensina, o aluno aprende e o professor [único responsável por todo o processo] avalia, nesta ordem” (MARTINS, 2016, p. 127).

Entendemos e observamos o quanto esta crença é mantida ao longo da história, por meio da imposição das leis e da prática diária em sala de aula. São crenças que existem, se perpetuam e resistem não apenas na comunidade educativa, mas em toda a sociedade. Concordamos com Fabrício (2006) que afirma a necessidade de pesquisas que apontem a “desaprendizagem de crenças tão arraigadas”, precisamos desconstruir conceitos tão fundamentados na história e na política da sociedade, enfim precisamos “fotografar com outros olhares” (MOITA LOPES, 2013). E, mesmo o sistema educacional seguindo leis que regem o ensino, seguindo diretrizes, seguindo um livro didático ou transmitindo as mesmas crenças por gerações e gerações, ainda encontramos espaço para pesquisas que buscam apresentar outros pontos de vistas e “fotografar”, de acordo com Moita Lopes (2013), com olhares e ângulos completamente diferentes do que já foi fotografado.

O terceiro questionamento da nossa pesquisa estava voltado mais especificamente à avaliação em LP: Como deve ser uma avaliação de Língua Portuguesa e o que deve ser exigido/cobrado?

Primeiramente, buscamos as respostas ao contextualizarmos o ensino e a avaliação de LP no Brasil ao longo da história e percebemos a manutenção da crença de que avaliar o ensino da LP é elaborar questões de interpretação e questões voltadas à gramática. Não queremos aqui afirmar o contrário, mesmo porque é essencial que, na educação básica, o aluno consiga ler e compreender um texto, é fundamental que ele consiga expressar suas ideias e seus posicionamentos através de um texto escrito, de um texto oral e para isso ele deve sim conhecer, entender e utilizar a gramática.

Entretanto, continua-se tendo a ilusão de que elaborar algumas questões objetivas e diretas sobre um determinado texto ou identificar a classe gramatical de uma palavra constitui uma avaliação de LP. Nesse sentido, precisamos retomar o que disse Scaramucci (2000/2001, p. 99)

[...] a **avaliação** não tem se pautado nos objetivos de ensino, mas **tem sido orientada ‘pelo que é mais fácil avaliar’**. Principalmente porque avaliar ‘é mais complicado’ do que ensinar, na medida em que pressupõe a elaboração de instrumentos e não simplesmente o uso de materiais prontos, como se faz no ensino (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 99).

De acordo com a autora, nós, professores, muitas vezes avaliamos “o que é mais fácil” e assim, na maioria das avaliações de LP, encontramos apenas perguntas objetivas que exijam respostas diretas, tanto de interpretação de texto quanto da gramática. Talvez devêssemos dar mais espaço para que os alunos demonstrassem os conhecimentos que possuem e não ficassem apenas repetindo o que o professor considera que “ensinou”.

O quarto e último questionamento é o seguinte: Quais as consequências de se elaborar/aplicar uma única avaliação para todos os alunos e como a elaboração de uma única avaliação afeta o processo de ensino-aprendizagem de LP?

Percebemos que há uma ilusão de todos os envolvidos nesta prática de “padronização”, na qual a maioria dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral acredita que o ensino seja o mesmo.

Ao realizar a pesquisa, o que podemos apontar é que através da prática proposta pela escola, se almeja que haja um controle do que está sendo realizado em todas as sedes da instituição. Não podemos apontar este controle como totalmente negativo, mas ele precisa ser visto como algo que impede um trabalho diferenciado, acaba muitas vezes barrando a criatividade e criticidade de muitos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Percebemos também que não proporciona o exercício da autonomia tão sonhada no ambiente educacional. Entretanto, a sociedade vem cada vez mais exigindo esta padronização do conhecimento através de avaliações institucionais, da elaboração de um currículo único e das diretrizes para a formação de professores. Cada vez mais, há que se ter o controle da situação e da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais apontamos o quanto nós, professores, somos responsáveis pela manutenção das crenças existentes em torno do processo educativo e avaliativo, bem como podemos – e mesmo devemos – tomar a iniciativa de questionar estas crenças. Por meio da pesquisa realizada, apresentamos

professores e alunos como sujeitos em amplo desenvolvimento, os quais têm todos os dias algo para aprender e algo para ensinar.

Vieira-Abrahão (2012) afirma que a aprendizagem do professor e as atividades de ensino devem ser compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais, por isso o professor só aprende a ser professor atuando como professor.

Por fim, ressaltamos em nosso trabalho a importância do professor se reconhecer como um aprendiz, que diariamente erra e aprende com seus erros, que diariamente vai à escola aprender a ser professor; a necessidade do professor perceber o aluno como uma pessoa dotada dos mais variados conhecimentos e que tem muito a ensinar; e a urgência do professor perceber a avaliação de maneira mais natural como parte do processo de ensino-aprendizagem e transmitir isso aos seus alunos.

Ao finalizar a pesquisa reconhecemos que exercer diariamente os papéis de professora (por vinte anos), coordenadora (por três anos) e atualmente pesquisadora talvez tenha dificultado em alguns momentos, porém nos proporcionou uma visão privilegiada das situações de modo que conseguimos observar as questões por meio de outros pontos de vista. Por isso, trilhamos o nosso caminho, observamos por outros ângulos, contamos e escrevemos de acordo com nossa visão da história, revelamos, reconhecemos e questionamos nossas crenças, compreendendo nossas dificuldades, de tal modo que nossa pesquisa foi uma fotografia, sim, mas foi principalmente uma *selfie*.

REFERÊNCIAS

AVILA, Andriza Pujol de. **Crenças e Reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. 135 p.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. **Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação**. 2006, 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada-IEL), UNICAMP, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtl-s000099725&fd=y>>. Acesso em: 2 set. 2015.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169>>. Acesso em: 2 set. 2015.

CABRAL NETO, A. Apresentação. In: GOMES, M. C. D. S. (Org.). **Tecendo saberes e compartilhando experiências sobre avaliação**. Natal: EDUFERN, 2006, p. 7-8. (Coleção Pedagógica 8) Disponível em: <www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407865&key>. Acesso em: 13 jan. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: técnica e ética. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v.6, n.3, p. 7-19, 2001. Disponível em: <periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=issue&op=view&path%5B%5D=113>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DUTRA, D.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 31-43.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

GIMENES, N. Tendências da avaliação da aprendizagem em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015, p. 564-566. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 13 mai. 2016.

GIMENEZ, Telma Nunes. **Learners becoming teachers: na exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil**. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia). Lancaster University, 1994. 340 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 7ª. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1992.

LÜDKE, Menga. Apresentação. In: SARMENTO, D. C. (Org.) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes, 1997. p. 9-10.

MARTINS, S. de F. C. **Avaliação em língua portuguesa no ensino fundamental: crenças existentes e resistentes**. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. 167 p. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/426/1/SIMONE%20DE%20FATIMA%20COLMAN%20MARTINS.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.

ROLIM, Ana Cláudia Oliveira. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998. 169 p.

SARMENTO, Diva Chaves. (Org.) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes, 1997.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês) **Revista Contexturas**, “Ensino Crítico de Língua Inglesa”. Vol. 05. São Paulo: APLIESP, 2000/2001, p. 97-109.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**, v. 7, n.1, jan./abril 2009, p. 30-48, São Leopoldo, RS. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/45>> Acesso em: 5 mar. 2016.

SILVA, Kleber Aparecido. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Vol. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 235-271. Disponível em <<http://>>

www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/162>. Acesso em: 21 out. 2015.

SILVA, Vanessa Souza da.; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul/dez 2009. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484>> Acesso em: 10 out. 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/752/showToc Acesso em: 12 ago. 2016.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Avaliação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**: crenças existentes e resistentes, defendida em 1º. de novembro de 2016 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga - Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

MARTINS, S. de F. C. **Avaliação em língua portuguesa no ensino fundamental**: crenças existentes e resistentes. Ponta Grossa, 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/426>.

Referência deste artigo:

MARTINS, S. F. C.; FRAGA, L. Avaliação em língua portuguesa no ensino fundamental: crenças existentes e resistentes. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 637-647.



CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS QUE SE REFEREM ÀS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA (SEED/PR)

Simone Bueno Onieski¹

Letícia Fraga²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal analisar os documentos que dão suporte ao trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem (Programa SUED/SEED/PR), procurando observar qual concepção de alfabetização está presente nesses textos: Resolução 1690/2011 GS/SEED, Instrução nº 05/2017 SUED/SEED e ficha de encaminhamento. Como o tempo de alfabetização tem se estendido, fazendo com que alunos cheguem ao 6º ano do Ensino Fundamental com defasagens na alfabetização, é importante analisar quais são os direcionamentos apontados para superação de dificuldades de aprendizagem em língua materna dentro do programa. A metodologia de pesquisa utilizada foi a da pesquisa bibliográfica e documental dentro da perspectiva qualitativa. Para realização da análise, abordamos três concepções de alfabetização: alfabetização vista como aquisição de um código, alfabetização atrelada ao conceito de letramento e alfabetização entendida como sistema de representação e de notação sob a perspectiva do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Concepção de alfabetização, sistema de escrita alfabética, Salas de Apoio à Aprendizagem.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ONIESKI, Simone Bueno. **Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED-PR)**. Ponta Grossa, 2018, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2480>>.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que analisou documentos que embasam o trabalho nas Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA). Criadas, no Paraná, através da Resolução 208, de 27 de fevereiro de 2004, cuja publicação encontra-se no Diário Oficial sob o nº 6681, de 05 de março de 2004, dentre as principais justificativas para sua implantação destaca-se a oferta

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: simonebonieski@gmail.com

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: leticiafraga@gmail.com

do ensino em contraturno para alunos de 5ª série (atualmente denominado 6º ano) que, conforme consta no artigo 3º, cria “salas de apoio à aprendizagem nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede estadual, tendo em vista o número de alunos de 5ª série que não estão lendo, escrevendo e calculando” (PARANÁ, 2004, p. 1, grifo nosso).

Durante os anos elas passaram por significativas alterações que vão desde a mudança do público alvo, como a possibilidade de inserir alunos de outros anos do ensino fundamental, até a reelaboração de conteúdos a serem trabalhados, como a inclusão do eixo oralidade. Além disso, a ficha de encaminhamento, que serve como ponto de partida para o trabalho do professor, também passou a contemplar, além das práticas discursivas da leitura, escrita e oralidade, a apropriação do sistema da escrita. Dessa forma, é importante observar em que sentido essas mudanças significam avanços ou retrocessos no processo de superação de dificuldades no que diz respeito à alfabetização.

Para investigar a concepção de alfabetização nas Salas de Apoio à Aprendizagem serão analisados três documentos: 1. Resolução nº 1690/2011 GS/SEED; 2. Instrução nº 05/2017 SUED/SEED; e 3. Ficha de encaminhamento.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Até a década de 80, o processo de alfabetização foi compreendido predominantemente como mera aquisição de uma técnica em que era preciso aprender a decifrar um código. A partir dessa compreensão, os métodos tradicionais vigoraram em nossa educação por um longo período.

Na visão do modelo tradicional, a escrita é vista como um código de transcrição da língua oral (MORAIS, 2012, p. 27). Os principais métodos utilizados durante esse período foram o modelo analítico, o sintético e o misto. O método analítico divide-se em três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global. Esse método inicia o processo de alfabetização a partir de unidades maiores (palavras, frases e histórias) para depois dividi-las em unidades menores (sílabas, letras e fonemas). Já o sintético divide-se em alfabético, silábico e fônico; parte de unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) e só depois passa para unidades maiores. Por último, o método misto, também conhecido como eclético, une os dois métodos citados anteriormente (MORAIS, 2012).

A principal crítica a esses métodos, conforme Morais (2012, p. 27), é que eles não consideram que o alfabetizando reflita sobre a escrita, há uma grande quantidade de exercícios que trazem somente frases fora de contexto formadas com o único objetivo de juntar palavras que possuem grafemas semelhantes.

A partir da década de 1980, os métodos tradicionais vão perdendo espaço e o modo de alfabetizar mecanicamente, sem reflexão, passou a ser bastante

discutido. Surgem os estudos sobre letramento, que partem de uma concepção diferente do que seja a aprendizagem da leitura e escrita.

Kleiman propõe uma concepção de escrita dentro dos estudos do letramento que “pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (2007, p. 15). A autora também destaca ser necessário:

[...] distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2, grifo da autora)

Ao afirmar que a prática da alfabetização é apenas uma das diversas práticas de letramento, Kleiman (2007), de certa forma, também distingue o processo de apropriação da escrita de outros usos da escrita. Mas todos esses usos implicam adotar uma concepção social de escrita que é própria dos estudos do letramento. Conforme a referida autora, “os estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Uma das preocupações da autora está no fato de que muitos educadores se preocupam com o letramento somente no processo de alfabetização, ignorando a importância de dar continuidade aos estudos do letramento nos anos posteriores. Para a autora, esses professores acabam focando suas práticas no estudo dos gêneros discursivos (KLEIMAN, 2007).

Soares (2016) acredita que é importante manter a distinção entre os termos alfabetização e letramento para que haja um entendimento sobre o que se deve trabalhar em cada ano escolar.

É nesse sentido que Moraes (2012) ressalta a importância de se diferenciar o tempo do processo de letramento e o tempo do processo de alfabetização. Em relação ao letramento, o autor insiste que esse processo “não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará a vida toda” (MORAIS, 2012, p. 120). Já em relação ao aprendizado da escrita alfabética acredita que “precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental” (MORAIS, 2012, p. 120).

Como opção para o trabalho com a alfabetização, o sistema de escrita alfabética (SEA) vem sendo discutido por autores (SOARES, 2016; MORAIS, 2012) no sentido de melhor compreender que aspectos estão ligados à aprendizagem inicial da escrita.

Soares (2016) afirma haver uma diferença entre um processo de aprendizagem da escrita e um processo de aprendizagem da fala, pois enquanto a fala é um processo natural, a escrita requer uma aprendizagem, já que se trata de “uma invenção cultural”. A autora explica que:

[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, [...], uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, ora ainda como a invenção de um *sistema notacional*”. (SOARES, 2016, p. 46, grifo da autora).

Dentre essas três noções, apenas a visão de escrita como código não é aceita pela autora, principalmente por ser associada a uma prática mecânica que não exige nenhuma reflexão sobre a língua por parte do aluno. Encontramos em Morais (2012) uma explicação sobre essa visão.

[...] a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando. Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Daí, para serem capazes de “decodificar” e “codificar” frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons). (MORAIS, 2012, p. 46, grifo do autor).

Soares (2016) explica o motivo pelo qual acredita que a visão do sistema de escrita alfabética é um sistema de representação:

É um *sistema de representação* porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como *representação*. (SOARES, 2016, p. 48, grifo da autora)

O modo como essa reconstrução acontece é bem explanada por Ferreiro (2011) ao explicar como o SEA é compreendido pelas crianças no início da sua escolarização.

[...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, [...], que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção. (FERREIRO, 2011, p. 17)

Ainda segundo Ferreiro (2011), conceber a escrita alfabética como código ou sistema de representação não é uma simples mudança de termos. Ela traz mudanças significativas para a aprendizagem.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p. 19)

Segundo Morais (2012, p. 50), considerar seu aspecto conceitual significa compreender a “natureza profunda” da escrita. Além de ser concebida como um sistema de representação, a escrita também é vista como um sistema notacional.

A escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (MORAIS, 2012, p. 49, grifo do autor)

Morais (2012) elenca propriedades relativas à notação que precisam ser reconstruídas e convenções que necessitam ser aprendidas no processo de apropriação do SEA.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51)

A partir da compreensão da escrita como sistema de representação e notação, é possível perceber que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo evolutivo, que requer várias reflexões por parte da criança. Por isso, muitas vezes, é um processo duradouro, porém, como já se enfatizou anteriormente, é necessário que seja concluído.

Para que isso ocorra, Morais (2012, p. 126-127) desenvolve expectativas de aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental. Para o primeiro ano, cita a compreensão do funcionamento do SEA. No segundo ano, acredita que devem se consolidar as convenções grafema-fonema. Por fim, no terceiro ano, julga ser necessário o avanço no “domínio da norma ortográfica”, além da autonomia em ler com fluência e escrever pequenos textos. Dessa forma, a concretização da apropriação da escrita alfabética pelo aluno seria efetivada até o 3º ano do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Para a compreensão da concepção de alfabetização presente nos documentos relacionados ao trabalho com as Salas de Apoio à Aprendizagem no ano de 2017, sendo eles, Resolução nº 1690/2011 GS/SEED, Instrução nº 05/2017 SUED/SEED e ficha de encaminhamento utiliza-se a análise documental na perspectiva da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Na área da educação, a pesquisa documental ainda é pouco explorada, conforme Lüdke e André (2015). Mas elas esclarecem que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 44-45). Na pesquisa em questão ela torna-se o objeto central de análise por se entender que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 45).

Cabe aqui salientar que a bibliografia utilizada no presente trabalho se baseia nas concepções de alfabetização de autores que trouxeram contribuições relevantes para a área. Dessa forma, utilizamos como referencial Soares (2016), Morais (2012), Ferreiro (2011), entre outros. Ao abordar os documentos das SAALP que foram por nós analisados, procuramos comparar seu conteúdo com as noções de alfabetização trazidas por esses autores.

RESOLUÇÃO Nº 1690/2011 GS/SEED

A Resolução nº 1690/2011 entrou em vigor a partir do dia 27 de abril de 2011 e tem como objetivo “instituir a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2011, p. 21). Dentre os documentos que embasam essa resolução está “a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Na resolução, o referido programa aparece dividido em macrocampos, dentre os quais, o macrocampo que justifica a implantação das Salas de Apoio é o de “aprofundamento de aprendizagem”, porém, dentro da resolução não há nenhuma menção específica ao funcionamento dessas salas. Dentro do documento, uma expressão que chama bastante a atenção é a da “ampliação do tempo”. No artigo 1º, a qualidade de ensino é vinculada ao tempo, uma vez que “visa a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Além disso, no artigo 2º, determina-se “a expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implementação da educação em tempo integral” (PARANÁ, 2011, p. 21). Porém, é necessário questionar se a implantação do período integral pode ser assim tão automaticamente atrelada à qualidade de ensino. Na verdade, ela está mais diretamente ligada à quantidade. É notório que, na área da educação, quantidade e qualidade nem sempre andam juntas e para que as atividades em contraturno sejam eficazes muitas outras medidas precisam ser adotadas.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Em relação às Salas de Apoio, a 1ª e 3ª justificativas podem ajudar a compreender o que se espera em relação ao funcionamento dessas salas. No primeiro caso, ao ampliar a jornada escolar, consecutivamente se aumenta o número de aulas de Língua Portuguesa: o aluno passa a ter nove em vez de cinco aulas semanais. Através da quase dobra dessas aulas pode se esperar que o aluno melhore seus resultados.

Em relação à terceira justificativa, pode-se inferir que a escola, compreendendo o direito que o aluno tem de se apropriar de conhecimentos que ainda não possui e que são esperados para o ano escolar em que se encontra resolve dar-lhe condições

de fazer isso. Como Cavaliere afirma “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1017), ou seja, quantidade e qualidade só trarão resultados positivos com a soma de vários outros fatores, como formação docente, estrutura física adequada, recursos didáticos, entre outros.

INSTRUÇÃO Nº 05/2017 SUED/SEED

O presente documento traz em seu conteúdo instruções para o funcionamento das Salas de Apoio no ano de 2017 e traz como assunto a “autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem para as (os) estudantes matriculadas(os) nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, das instituições de ensino da rede pública estadual” (PARANÁ, 2017, p. 1).

Seu conteúdo é dividido em: objetivo, funcionamento, atribuição dos profissionais responsáveis pelo funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem e critérios para suprimento da demanda para Sala de Apoio à Aprendizagem. Ao comparar esta com as instruções anteriores percebe-se que as condições para abertura eram mais objetivas e dependiam, principalmente, do número de turmas que a escola possuía. Agora os critérios são definidos por outras instâncias, sem que se possa garantir se determinada escola será ou não beneficiada com o programa.

Além dessa, outra condição para a abertura e funcionamento é imposta, se nos textos anteriores apenas o número máximo de alunos era contemplado, na nova instrução há também a exigência de um número mínimo de alunos, “a Sala de Apoio à Aprendizagem deverá ser organizada em grupos de no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3), o que pode reduzir o número de salas abertas já que essa quantidade de alunos precisa ser mantida a fim de que as salas continuem funcionando. Com essa imposição, corre-se o risco de haver uma preocupação maior com a manutenção da quantidade de alunos que frequentam a sala, que precisam continuar frequentando para que a sala não seja fechada, do que com a qualidade das aulas e seus resultados, pois de acordo com o documento dentre outras exigências: “a continuidade da demanda aberta para o funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem está condicionada à frequência das (os) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3).

Na sequência do documento, segue a indicação dos profissionais envolvidos no trabalho com as Salas de Apoio à Aprendizagem, sendo eles: direção e equipe pedagógica, professores regentes, professores das Salas de Apoio à Aprendizagem, Núcleo Regional de Educação e técnicos pedagógicos do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação/Secretaria de Estado da Educação (SUED/SEED). Compreende-se que todos os profissionais envolvidos

têm sua importância, porém neste trabalho analisam-se as atribuições dos dois profissionais que estão mais diretamente envolvidos, os professores.

O diagnóstico e preenchimento da ficha de encaminhamento são as primeiras atividades realizadas pelo professor regente, ou seja, pelo professor de Língua Portuguesa da classe regular na qual o aluno, que pode ser encaminhado à Sala de Apoio, está matriculado. O diagnóstico é essencial para que o professor consiga visualizar quais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Embora isso seja tão importante, não há uma menção no documento de como esse diagnóstico deve ser realizado. Compreende-se que o professor tem autonomia para decidir quais instrumentos utilizará para realizar esse diagnóstico, porém uma orientação poderia ajudar o professor a decidir qual o melhor método para realizar essa verificação, sobretudo se o professor regente não tiver muita experiência.

Em relação aos professores das Salas de Apoio à Aprendizagem destaca-se o trabalho minucioso de acompanhamento aos alunos. Ao receber a ficha de encaminhamento, o professor precisa definir seu plano de trabalho com cada aluno, já que as dificuldades são individuais, e planejar de que modo contribuirá para a superação dessas dificuldades. A instrução que recebe é a de preparar os materiais de acordo com a necessidade dos estudantes, fazer um arquivo com as atividades produzidas e, a partir da análise das atividades, verificar quais alunos avançaram e quais não, para que haja a dispensa de alunos ou continuidade do trabalho. Parece uma orientação coerente, porém, é necessário enfatizar que são 20 alunos em uma turma, cada qual trazendo suas próprias dificuldades.

FICHA DE ENCAMINHAMENTO

A ficha de encaminhamento é o documento inicialmente preenchido pelo professor regente que aponta quais as dificuldades dos alunos selecionados para Sala de Apoio e em que nível de aprendizagem se encontram.

Até 2014, essa ficha era separada em três grandes eixos: oralidade, leitura e escrita, que são os eixos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) de Língua Portuguesa, cujo texto afirma que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade” (PARANÁ, 2008b, p. 48), mas em 2015 essa ficha sofreu uma reformulação e a escrita separou-se em dois eixos distintos: apropriação do sistema da escrita e prática discursiva da escrita.

O eixo “apropriação do sistema da escrita” agora tratava de questões específicas da alfabetização, o que se pode interpretar como uma preocupação com a demanda de alunos que ingressavam na Sala de Apoio trazendo dificuldades específicas relacionadas ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Ao comparar a descrição presente nos conteúdos do eixo apropriação do sistema da escrita com as propriedades do SEA (MORAIS, 2012) é possível relacionar cinco dos oito conteúdos descritos, dentre eles: compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação; reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras; reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC); compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra); a tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.

Por trazerem metade dos conteúdos descritos nas propriedades do SEA é possível reconhecer que a aquisição do sistema de escrita alfabética na ficha de encaminhamento é vista como um sistema de representação e um sistema notacional, diferente do que se encontra nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa que ainda tratam a alfabetização como um código, “alfabetização: esta é uma atividade mecânica que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação)” (PARANÁ, 2008, p. 50).

Para enfatizar o entendimento de que estudantes são selecionados para as Salas de Apoio tendo em vista a não apropriação da escrita alfabética, dentre outras dificuldades, na descrição dos conteúdos presentes na ficha de encaminhamento é possível verificar que ela se refere aos primeiros usos da escrita.

1. Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
2. Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas. Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.
3. Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil. 4. Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (fonemas) e entre a fala e a escrita.
4. Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas)
5. Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.
6. Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação. (FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA).

No primeiro item, se verifica uma das primeiras convenções da escrita que o estudante precisa assimilar: o reconhecimento das letras, ou seja, o alfabeto que utilizamos para escrever em língua portuguesa. Esse item sinaliza uma dificuldade bem primária sobre o ensino da escrita.

No segundo item, há a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; porém não se questiona aqui o uso que o estudante faz dessas letras, mas somente se as reconhece. Isso pode indicar, quando comparamos esse item com o quadro das propriedades do SEA, que o aluno reconhece que o “a” minúsculo deve ser lido como o “A” maiúsculo, ou seja, que o fonema é o mesmo; e não que ele deve utilizar as letras minúsculas e maiúsculas de acordo com regras da língua portuguesa.

No terceiro item, há uma nova convenção, o uso de espaços entre as palavras, embora ela não tenha sido associada a nenhuma propriedade do SEA. Morais (2012) cita essa como uma das convenções da língua:

[...] escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, *deixamos espaços entre as palavras escritas* e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. (MORAIS, 2012, p. 50, destaque nosso)

No quarto item, a descrição somada ao conteúdo sugere uma escrita autônoma de palavras que utilizam sílabas simples como CV, por exemplo, dessa forma palavras de quatro letras, com duas sílabas formadas por consoante mais vogal, deveriam já ser de domínio do aluno. Aqui é importante destacar a não utilização da expressão “utilizando as regras ortográficas”, que constava na ficha de encaminhamento anterior à analisada. Isso pode ser considerado um avanço, pois, como Soares (2015) salienta, “numa perspectiva psicogenética, os “erros” cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico” (SOARES, 2015, p. 103). Portanto, não se referir à escrita ortográfica sugere que o professor deva perceber que o aluno está em processo de aprendizagem.

O quinto item diz respeito à correspondência grafema-fonema, processo bastante complexo já que na língua portuguesa, segundo as metas que Morais (2012) elenca para os primeiros anos, essa é uma etapa que deveria ser atingida já no segundo ano do ensino fundamental.

Embora o sexto item não tenha sido ligado às propriedades do SEA ele é uma extensão dos itens quatro e cinco, em que o aluno já tem uma noção um pouco mais avançada das sílabas e da complexidade das palavras.

O sétimo é o primeiro item que trata da palavra dentro do texto, todos os outros itens, incluindo o último, podem ser trabalhados a partir de palavras isoladas. Sua inserção dentro da apropriação do sistema de escrita alfabética

pode ser uma tentativa de tornar esse eixo mais aproximado do que determinam as Diretrizes quando tratam da escrita ressaltando “que as condições em que a produção acontece determinam o texto” (PARANÁ, 2008, p. 57).

O oitavo e último item, como dito anteriormente, também trata de questões convencionais como a acentuação de palavras, que seguem determinadas regras e que fazem parte da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Essa análise leva a crer que esses conteúdos não tenham sido bem compreendidos por todos os alunos dentro dos três primeiros anos do ensino fundamental e por isso são contemplados nessa etapa escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados demonstraram que a Resolução nº 1690/2011 GS/SEED trouxe como direcionamento para superação de dificuldades a ampliação do tempo de permanência na escola em contraturno. Já a instrução nº 05/2017 SUED/SEED trouxe a atribuição de diversas responsabilidades aos profissionais. Acreditamos que há uma sobrecarga do profissional que atende as SAA, uma vez que esse precisa atender a uma série de exigências estabelecidas pelas normativas (o professor deve atuar nos Anos Iniciais, ter formação específica na área de Letras, ter experiência de trabalho na SAALP e ter participado das formações oferecidas dentro do programa), as quais muitas vezes não podem ser atendidas em razão do modo como se dão as distribuições de aulas dos profissionais da educação.

Em relação à concepção de alfabetização, compreendemos que a ficha de encaminhamento aponta para uma concepção baseada no sistema de escrita alfabética - SEA (MORAIS, 2012). Entendemos que ao trazer conteúdos que contemplem a aprendizagem inicial da escrita, a relação grafema/fonema, eles são considerados um direcionamento necessário para a superação de dificuldades de aprendizagem. Consideramos esse um aspecto positivo visto que ele se refere à aprendizagem inicial da escrita como forma de compreender a natureza das defasagens na alfabetização dos alunos das SAA. Também encontramos nos documentos referência ao ato de alfabetizar na perspectiva do letramento, o que não é estranho já que essa é uma concepção presente nas DCE (2008). Entendemos que o fato de focar a alfabetização no SEA não indica que não se possa realizá-la a partir da função social dos textos, pelo contrário, essas duas concepções devem ser trabalhadas em conjunto para que as especificidades da alfabetização e o processo de letramento sejam compreendidos pelo aluno.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; vol.6).

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Resolução nº 208/2004 - SUED/DEF/GRHS. **Implementa uma ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática**. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno>>.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada *Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED-PR)*, defendida em 27 de abril de 2018 no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof.^a Dr.^a Rozana Aparecida Lopes Messias
Doutora em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília - UNESP

ONIESKI, Simone Bueno. **Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED-PR)**. Ponta Grossa, 2018, 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2480>.

Referência deste artigo:

ONIESKI, S. B.; FRAGA, L. *Concepção de alfabetização em documentos que se referem às salas de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa (SEED-PR)*. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 648-660.



A NOÇÃO DE AUTORIA NO ÂMBITO ESCOLAR¹

Sueli de Freitas Mendes²

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh³

RESUMO: As propostas oficiais de ensino fundamental e médio chamam a atenção para a importância de levar o aluno a se constituir autor nas suas produções textuais. No entanto, a avaliação de textos escritos na escola ainda costuma centrar-se em aspectos gramaticais e/ou textuais. Reconhecendo a importância da adoção de critérios de avaliação de textos escolares que privilegiem as relações externas do texto, este trabalho apresenta a noção de autoria proposta por Possenti (2009a) e sobre ela reflete ao analisar textos de opinião escolares produzidos por alunos de 6º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria; Avaliação; Textos escolares.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

MENDES, Sueli de Freitas. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental.** Ponta Grossa, 2013, 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/453>>.

INTRODUÇÃO

As propostas oficiais de ensino vigentes têm chamado a atenção para a importância de levar o aluno a se constituir autor nas suas produções textuais. No entanto, ao se avaliar textos escritos na escola, mais especificamente no Ensino Fundamental (EF), costuma-se ainda privilegiar aspectos gramaticais e/ou textuais para determinar a qualidade do texto, o que pode ser constatado a partir de diversos trabalhos⁴.

Possenti (2009a) observa que, para se considerar bom determinado texto, não basta apenas avaliar seus aspectos gramaticais e/ou textuais, pois um texto só

1. Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (PPGEL/UEPG).

2. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: sfreitasmendes@yahoo.com.br

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: pbosaleh@gmail.com

4. Conferir Leal; Guimarães (1999), Bezerra; Queiroz; Tabosa (2004), Marcuschi (2004), Souza; Lima (2012), por exemplo.

pode ser considerado bom em termos discursivos. Para avaliar um texto escolar nessa perspectiva, o pesquisador propõe uma nova noção de autoria.

Essa noção diverge tanto daquela apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como daquela apresentada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs), documentos oficiais norteadores do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil e no Paraná, respectivamente. Resumidamente, os Parâmetros, em suas discussões, deixam entrever uma visão empírica de autor: um autor é aquele que produz uma obra, ou um texto, no caso do aluno; já para as Diretrizes ser autor é exercer, na escrita, uma posição de resistência às contradições sociais, o que levaria à superação dessas contradições.

Embora PCNs e DCEs apresentem diferentes visões sobre a questão da autoria⁵, em relação aos critérios de avaliação da produção textual escrita, têm ideias bastante próximas, tratando com maior ênfase aspectos gramaticais e textuais. Penso que isso tem contribuído para a permanência de uma prática de avaliação do texto escolar escrito que se restringe à superfície textual, às relações internas do texto.

Reconhecendo a importância da adoção de critérios de avaliação que privilegiem as relações externas do texto, objetivo, neste trabalho, apresentar a noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) e refletir sobre a sua pertinência ao analisar textos de opinião escolares produzidos por alunos de duas turmas de 6º ano do EF⁶ a partir desta proposta: “Escreva um texto de opinião que responda à seguinte pergunta: Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz? O seu texto será exposto no mural da nossa Biblioteca, no mural ao lado da sala dos professores e no mural em frente à secretaria da Escola. Assim, alunos, funcionários, professores, pais e/ou responsáveis, além de outras pessoas que frequentam a Escola poderão ler o seu texto e saber qual é a sua opinião.”

AUTORIA: UMA NOVA NOÇÃO E UM NOVO CRITÉRIO PARA AVALIAR TEXTOS ESCOLARES

De acordo com Possenti (2009a, p. 106), “Houve um tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente”. Nesse tempo, os critérios para a correção de textos restringiam-se às questões gramaticais, condicionados ao certo/errado prescrito pela gramática normativa. É Charolles (2002), ainda segundo Possenti, quem aponta a falta de categorias claras para avaliar problemas, em um texto, que não fossem de ordem gramatical. Não se falava até então em coerência e coesão textual. Seus estudos (de Charolles)

5. Discuto a concepção de autoria nos PCNs e nas DCEs de modo mais aprofundado em minha dissertação de mestrado.

6. Esses textos fazem parte do *corpus* analisado em minha dissertação de mestrado.

vêm suprir essa falta, ampliando os critérios para a, ainda, correção de textos. Digo correção porque esses critérios (gramaticais, coerência, coesão), do modo como são entendidos na escola, impõem um certo modo de escrever àquele que, supostamente, não sabe – o aluno – sem dar a este, muitas vezes, a oportunidade de “defender” a sua própria escrita. Tais critérios são legitimados pela gramática normativa (que tem uma longa história de legitimação) bem como pela “já não tão modesta tradição de estudos de Charolles” (POSSENTI, 2009a).

Coracini (2011), ao refletir sobre o processo de legitimação do livro didático por professores e alunos do ensino fundamental parte do pressuposto de que “todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social”. (CORACINI, 2011, p. 33). A autora entende ética

não como a ciência que se ocuparia do estudo do sistema universal de valores, mas como um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que na verdade, se inserem os sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca uma dada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade. (CORACINI, 2011, p. 33).

Assim, aquilo que é considerado um valor é legitimado, tornando-se um BEM⁷ social de um determinado grupo situado histórica e socialmente, com sujeitos inseridos em uma determinada formação discursiva. Quando a escola questiona a qualidade dos textos produzidos por seus alunos no que se refere a questões de gramática, de coesão e de coerência, na verdade está questionando o fato de os textos não se constituírem como um BEM construído socialmente, aquilo que se convencionou chamar “texto bom”. Ocorre, porém, que estudos – nem tão recentes assim – na área da linguagem voltados para o discurso provocaram “fissuras” nesse conceito de “texto bom”.

Como diz Possenti (2009a),

[...] já se pode ir além de Charolles e de sua delimitação dos problemas, e tentar demonstrar que um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. (POSSENTI, 2009a, p. 106, grifo do autor).

Esse ir além de Charolles, isto é, só se poder considerar um texto como “texto bom” em termos discursivos quer dizer que

a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua conseqüente inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar

7. BEM social seria a legitimação de um valor “em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence”. (CORACINI, 2011, p. 33).

assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2009a, p. 106).

Essas reflexões de Possenti sobre a questão da qualidade do texto, de certa forma, desestruturam a construção de um “Bem” social: considerar que um texto é “bom” tendo como critérios questões gramaticais e/ou textuais. Com isso, o pesquisador coloca em foco a questão da autoria, que não tem sido considerada no momento em que se avaliam os textos escolares.

De acordo com Possenti (2009a), muito se tem falado em autoria e não se pode falar em autoria sem se falar em Foucault (1992). Segundo este filósofo, a noção de autor tem sua constituição dependente da noção de obra e vice-versa. Uma noção não existe sem a outra. O autor, do ponto de vista foucaultiano, seria um efeito discursivo – sujeito disperso, descontínuo, múltiplo, historicamente situado – é “construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.” (POSSENTI, 2009a, p. 105). A noção de autor é “revestida de traços históricos variáveis, que têm a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade”. (POSSENTI, 2009a, p. 105). Um autor, além de ser autor de suas obras, pode ser instaurador de discursividade, pode produzir “a possibilidade e a regra da formação de outros textos” (FOUCAULT, 1992, p. 58), a exemplo de Freud e Marx.

Segundo Possenti (2009a), tomadas ao “pé da letra”, essas noções – autoria e obra – pouco interessariam para a avaliação de produção textual em sala de aula, mas poderiam ser ponto de partida para uma nova noção de autoria que permitiria avaliar textos produzidos por alunos para além de categorias gramaticais e/ou categorias textuais. Fiad (2009), ao analisar textos infantis de alunos de 1ª série do EF, apresenta e retoma as ideias-base desse novo modo de entender:

- a noção de autoria deve ser pensada junto às noções de singularidade e estilo;
- a autoria é detectável através de indícios e aqui deve-se remeter às considerações de Ginzburg (1986) sobre o paradigma indiciário;
- para se dizer que um texto tem autoria, não é suficiente que ele seja um texto correto gramaticalmente, nem que seja textualmente satisfatório. Isso significa que, na sua visão, as marcas de autoria são da ordem do discurso e não da gramática ou do texto;
- duas atitudes de um autor seriam “dar voz aos outros” e “manter distância” em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores;
- a autoria é encontrada no “como” e não no “o que” é expresso. (FIAD, 2009, p. 122).

Além desse deslocamento no modo de pensar a autoria, Possenti (2009) propõe também uma reinterpretação para os conceitos de enunciação, estilo e sujeito. Ao analisar textos de alunos de 5ª série do EF, o pesquisador defende uma concepção de enunciação que dê conta, de modo simultâneo, da produção de discurso a partir de uma dada posição e como acontecimento que não se repete, marcado pela “pessoalidade”, isto é, pela singularidade. Ainda nesse artigo, o autor discute a noção de estilo e o entende como uma forma de organizar uma sequência linguística (qualquer que seja sua extensão) tomando como fundamental a relação entre essa organização e determinado efeito de sentido. Nessa reformulação da noção de estilo, a escolha passa a ser uma categoria constitutiva:

[...] a escolha pode ser entendida à moda romântica, como efeito de cálculo de um indivíduo, mas pode ser entendida, alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos –, diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). (POSSENTI, 2009a, p. 93-94).

Assim, nessa outra proposta de noção de estilo organizar uma sequência linguística implica escolhas em meio a uma heterogeneidade linguística, porém efetuar essas escolhas não é uma ação decidida individualmente, não se é livre para isso. Ao contrário, tais escolhas seriam efeito de um condicionamento, que pode estar vinculado ao gênero, a aspectos sociais e discursivos.

Em “O sujeito e a distância de si e do discurso” (POSSENTI, 2009b), o autor diz retomar suas duas obsessões básicas: o trabalho do sujeito da/na língua. Nesse artigo, Possenti faz uma reflexão sobre a concepção de sujeito livre, uno e consciente e a concepção de sujeito assujeitado. Considera que operar com essas duas concepções de sujeito parece não ser mais produtivo, uma vez que nos dois casos o sujeito seria unificado, “sujeito de um discurso único, provindo, em um caso, do próprio sujeito, sem qualquer interferência das condições de produção, e, no outro, de determinado lugar institucionalizado, sem qualquer interferência do sujeito” (POSSENTI, 2009b, p. 108). Para ele, a primeira concepção não se sustenta empiricamente, e exemplos de discurso heterogêneo e uma lógica comum podem facilmente demonstrar isso; já a segunda concepção apresenta maiores dificuldades para que se faça tal afirmação, especialmente se não se quer voltar à primeira, é preciso uma base teórica e evidências empíricas mais elaboradas. O autor acredita ser razoável aceitar uma tese de heterogeneidade do sujeito, especificando nos trabalhos empíricos várias manifestações dessa heterogeneidade, vários tipos de atuação do sujeito. Dessa forma, segundo Possenti, um sujeito “normal” de discurso seria aquele que consegue colocar palavras (seu discurso) à distância.

A hipótese caracterizada pela capacidade do sujeito de pôr-se à “distância” não implica aceitar que o sujeito está na origem do discurso, mas apenas aceitar que, embora “isto fale sempre antes, alhures e independentemente”,

ou seja, que o interdiscurso seja constitutivo, o sujeito pode assumir, em relação a ele, posições que não se resumem a “ser falado”. (POSSENTI, 2009b, p. 109, aspas do autor).

Aceitar essa concepção de sujeito “normal” não significa, segundo Possenti, voltar a uma ideia de sujeito uno e de intenção, mas também não significa aceitar que o sujeito é tão somente um consumidor de discursos. Significa aceitar que “o sujeito é um usuário, realiza manobras. Frequentemente, sobre o discurso do outro” (POSSENTI, 2009b, p. 110).

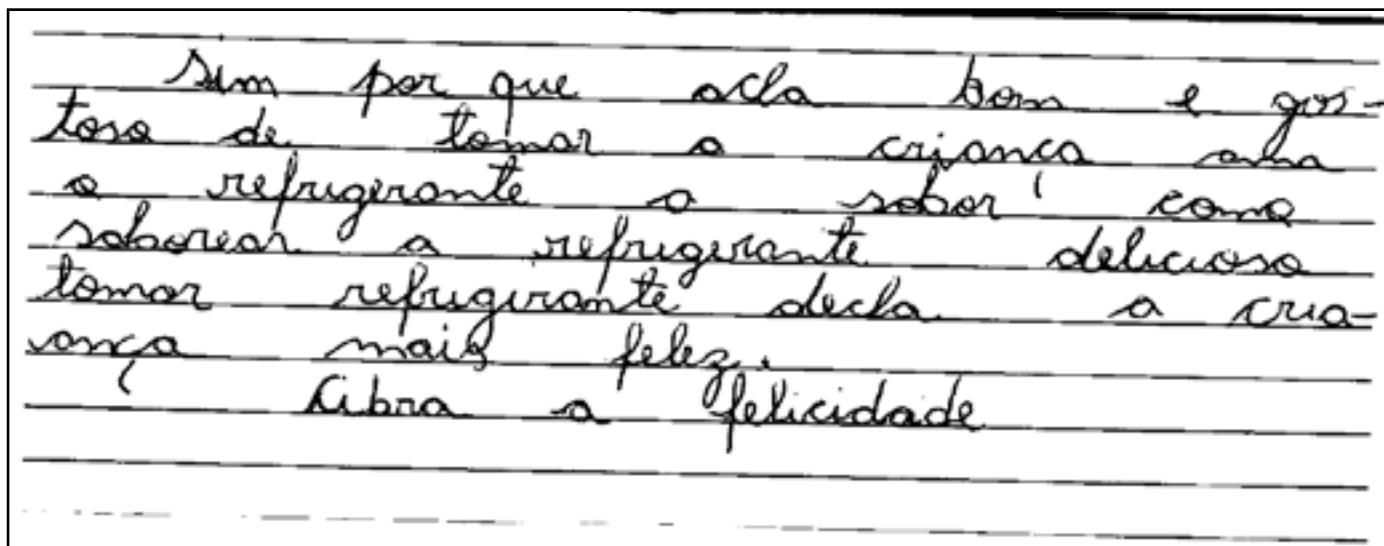
Retomo, agora, de forma mais detalhada, as ideias-base dessa nova noção de autoria proposta por Possenti, entendendo que essa noção implica a reinterpretação dos conceitos de enunciação, estilo e sujeito acima delineada. Trago para a discussão dois textos de opinião escolares que compõem o *corpus* de minha dissertação de mestrado, propondo uma análise deles a partir dessas ideias.

A AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ESCOLARES DO PONTO DE VISTA DA AUTORIA

Nas discussões de Possenti (2009a) sobre autoria, uma questão que se impõe é como identificar a presença, ou não, do autor no texto. Para isso, entende Possenti, observando Ginzburg (1989), que o caminho é *avaliar* indícios de autoria que possam se fazer presentes no texto, evitando-se que determinadas marcas no texto acabem sendo definidoras, de forma automática, da presença ou da ausência de autoria. De acordo com o pesquisador, deve-se começar por algumas afirmações, até certo ponto categóricas, o que pode provocar polêmica, mas pode também colocar em evidência novos dados, imprimindo mais qualidade às análises. A primeira de suas afirmações é “Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical”.

Essa afirmação, segundo Possenti, já se constitui um lugar comum, mas a ideia de que o conhecimento da língua (das regras da gramática normativa) é que faz de um texto um texto é ainda muito forte. Para exemplificar sua primeira afirmação, o pesquisador apresenta um texto (ou um não texto) que não possui problema de ortografia, de morfologia, de sintaxe, nem mesmo de paragrafação e de pontuação, e que foi retirado de um livro destinado a crianças que acabaram de ser alfabetizadas. Nessa mesma perspectiva, destaco o texto (23) para análise.

Figura 01 – Texto (23)



S TURMA A

Ortograficamente, o texto de S está perto do ideal: alguns erros ortográficos (*por que, decha, cria-ança, felez*), dificuldade no traçado do *h* e do *b*. Em relação à morfologia e à sintaxe, pode-se dizer que não há maiores problemas. Um parágrafo mais longo para explicitar de forma mais objetiva a opinião sobre a questão proposta para a produção de texto: “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”; outro mais curto, trazendo de forma implícita a opinião, para fechar o texto. Vírgulas não foram usadas, há apenas um ponto fechando o primeiro parágrafo. Mesmo assim a pontuabilidade⁸ do texto (BERNARDES, 2002) me parece bastante visível o que me leva a pontuá-lo da seguinte forma, marcando minha interpretação:

“Sim, porque acha bom e gostoso de tomar. A criança ama o refrigerante, o sabor, saborear o refrigerante delicioso. Tomar refrigerante deixa a criança mais feliz.

Abra a felicidade.”

Com essas inserções, o texto de S estaria corrigido, sem oferecer grandes dificuldades para isso. Porém, comento a questão da qualidade do texto a partir da segunda afirmação de Possenti (2009a): “Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual”.

Embora se possa dizer que o texto de S atenda ao que foi pedido (expressar sua opinião sobre a questão “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”),

8. “[...] existe uma diferença entre o que chamaremos de *pontuabilidade*, a saber, o fato de podermos identificar, na cadeia sintagmática, lugares em que a escansão se faz possível e a *pontuação*, sistema que assinala por meio de sinais gráficos uma escansão. A pontuabilidade contém a virtualidade das escansões possíveis, que podem vir a se atualizar graficamente no corpo da pontuação.” (BERNARDES, 2002, p. 10). As reflexões da autora se dão no contexto de um estudo sobre a pontuação no texto infantil. Sobre esse tema, conferir também Saleh (2012).

apresente-se relativamente adequado em relação a questões de ordem gramatical bem como em relação a questões de ordem textual, isto é, a coesão e a coerência textuais são satisfatórias, não se pode dizer que se trata de um texto de qualidade. Um primeiro ponto a ser observado, de forma breve, é a questão da estrutura composicional, ou seja, o texto não apresenta uma introdução. Pensando-se na possível publicação do texto sem a apresentação da questão que lhe deu origem, isso acarretaria problemas ao seu entendimento. A ilusão de completude do texto é dependente da questão. Isso ocorre muito provavelmente pela interpretação que S faz da proposta de produção de texto: S pode ter considerado que havia apenas uma pergunta a ser respondida, atividade comum no dia a dia escolar e que não implica publicação, isto é, apenas o professor iria lê-la e dizer se estava certa ou errada. A esse respeito, convém lembrar o estudo de Oliveira (1997) – “O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais”. Ao analisar textos produzidos a partir da instrução “Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês”, Oliveira conclui que

[...] as características das produções [...] analisadas indicam um vínculo com o processo de interpretação da instrução. Processo este guiado pelas relações discursivas instauradas pelas condições de produção. Nem sempre as crianças interpretaram a instrução em seu todo, ou seja, por vezes, elas sofreram efeito de somente alguns fragmentos. [...] Muitas vezes, porém, o próprio ato de configuração do texto leva a criança a caminhos imprevistos. (OLIVEIRA, 1997, p. 767).

O texto de S aproxima-se bastante do texto “cartilha”, exemplificado por Possenti: uma sequência de frases que apresenta uma ideia, sem, no entanto, tratá-la com certo aprofundamento. Além de não aprofundar a argumentação que sustenta o posicionamento (por que a criança acha o refrigerante bom, gostoso, por que a criança ama o refrigerante, o seu sabor, por que deixa a criança *mais feliz*, por que abrir um refrigerante é abrir a felicidade), é visível a ausência/afastamento do “eu”, do autor do texto. Parece-me que, afora o “sim” inicial, respondendo à questão da proposta de produção, não há no texto marcas que evidenciem a presença do autor, o que acaba por promover um efeito de descomprometimento com a questão (com o enunciado e com o tema): quem acha, quem ama é um terceiro – a criança. Por outro lado, o texto deixa entrever que o sujeito enunciator se dirige a um interlocutor genérico, indefinido (o professor?), beirando a um falar para ninguém, como diriam, jogar palavras ao vento. Outra questão que contribui para que o texto não apresente autoria é a repetição da qualificação positiva do refrigerante, embora para isso a criança use léxico diferenciado (bom, gostoso, delicioso, sabor/saborear (saboroso)). O texto parece circular à volta de uma única ideia. Porém, em seu encerramento, o texto mostra a incorporação de um argumento do discurso publicitário (“Abra a felicidade”), o que pode ser um

indício de movimento do sujeito em direção à autoria. Mas isso nos leva à terceira afirmação de Possenti.

De acordo com o autor,

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática. [...] ela (a autoria) não cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade (POSSENTI, 2009a, p. 110, grifo do autor).

Portanto, não pode haver autoria em um texto no qual entidades, ações, no caso do texto aqui selecionado para análise, posicionamentos não apresentam um entrelaçamento de discursos variados, conhecimentos de mundo diversos, isto é, em que a historicidade é deficitária, impedindo uma produção de sentidos de forma mais elaborada. De acordo com Orlandi (2007, p. 55), a relação da língua com a história é entendida como constitutiva, isto é, a história não é “algo exterior, complementar ou em relação de causa e efeito com o sistema linguístico”, ela é sua constituinte. Assim, compreender a historicidade do texto é compreender como o texto produz sentidos.

Além dessas três afirmações que seriam um começo para buscar a distinção entre textos com autoria e textos sem autoria, Possenti propõe também que alguém se torna um autor quando “assume (sabendo ou não disso) fundamentalmente algumas atitudes: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos.*” (POSSENTI, 2009a, p. 110, grifo do autor). Ao refletir sobre essas atitudes que se constituiriam indícios de autoria, Possenti o faz analisando trechos de textos: observa a primeira atitude em trecho de crônica de L. F. Veríssimo (“Na barreira da língua o Brasil é insuperável”); a segunda, em um trecho de artigo de opinião veiculado em jornal, em um trecho de texto literário (“Notícia de um sequestro”, de Gabriel G. Marques) e em um trecho de outra crônica de L. F. Veríssimo (“Dois caminhos”); a terceira, em trecho de crônica de Nelson Rodrigues (“A pátria em chuteiras”) e em trecho de reportagem (“Embaixador expõe sua versão do episódio”).

Ao analisar o trecho da crônica de Veríssimo, Possenti põe em evidência como o cronista se vale da voz de outros enunciadores (opiniões correntes, ideias de senso comum) na composição de seu texto. Não se trata simplesmente de retomar o que já foi dito, mas retomar de uma maneira tal que acaba por produzir efeito de humor. Quando assume uma opinião como própria, o cronista coloca em cena uma ideia que, pode-se dizer, é repetida há séculos: “mas eu acho que a maior danação que Deus legou ao homem foi a danação de Babel”. De acordo com Possenti, ele poderia ter sido direto: “os homens não se entendem”. No entanto, ao citar Babel exigiu do leitor que tivesse determinado conhecimento, o leitor

precisaria conhecer a história bíblica para que a expressão fizesse sentido. Essa análise leva o pesquisador a delimitar dois indícios de autoria: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor” (POSSENTI, 2009a, p. 111). A autoria não residiria no que se disse, mas no *como* se disse. Em Possenti (2009b, cap. 4 e cap. 8), há outras análises que observam esses indícios em diferentes textos: textos jornalísticos, humorísticos entre outros. Nos textos de opinião escolares que compõem o *corpus* de minha dissertação de mestrado, é bastante evidente a voz do outro, a incorporação de discursos correntes, mas esse movimento de autoria tal qual propõe Possenti é muito raro.

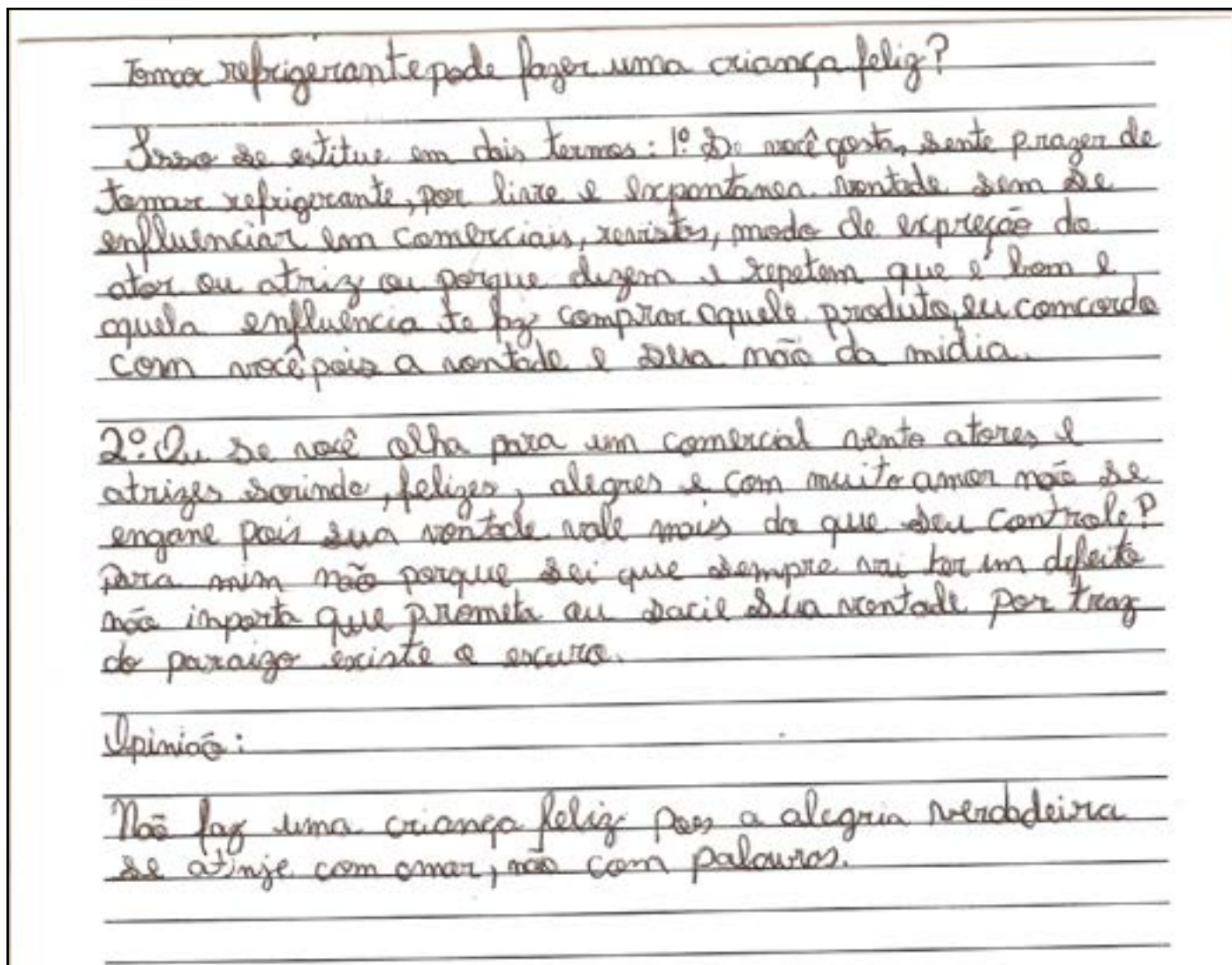
Em outro texto, “Enunciação, autoria e estilo” (POSSENTI, 2009a), o autor analisa justamente textos (narrativas) de alunos de 5ª série, reconhecendo neles evidências de autoria (não são do tipo “cartilha”, são narrativas que têm valor equivalente a reportagens⁹, segundo o autor). Esses textos analisados por Possenti, porém, também não apresentam ocorrências em que se possa perceber um modo diferenciado de dar voz a outros e de incorporar ao texto discursos correntes, produzindo variados efeitos de sentido, supondo um leitor com conhecimentos específicos.

Em relação à segunda atitude apontada por Possenti como indicadora de autoria – “manter distância em relação ao próprio texto” – o autor diz que “locutores/enunciadores constituem-se como autores em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores.” (POSSENTI, 2009a, p. 112). Para exemplificar como isso ocorreria, mostra como um articulista define, em seu texto, determinadas expressões, traduzindo-as, analisando-as, avaliando-as. Ao fazer isso, “não produz outra “mensagem”, não fala de outras “coisas”, fala da própria língua.” (POSSENTI, 2009a, p. 113).

No que diz respeito aos dados deste trabalho, não identifiquei neles essa segunda atitude de autoria, tal qual Possenti a define. Trago, porém, um dos textos para discussão. Penso que nele há indícios de um distanciamento do autor em relação ao que diz, mas não exatamente da maneira como observou Possenti em suas análises (não se pode esquecer que essas análises tiveram como objeto de estudo textos de autores de renome).

9. “Trata-se de narrativas vivas, da “veiculação” de fatos cotidianamente vividos, em relação aos quais se pode verificar, nas redações, discursos de avaliação: são tematizadas questões como disciplina, autoridade, violência, e praticamente nos mesmos termos, por exemplo, do discurso da mídia e das diversas autoridades, ou de pais e professores” (POSSENTI, 2009a, p. 99).

Figura 03 - Texto (44)



M TURMA B

“Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?”

Isso se “institui” em dois termos: 1º) Se você gosta, sente prazer em tomar refrigerante, por livre e espontânea vontade, sem se influenciar em comerciais, revistas, modo de expressão do ator ou atriz ou porque dizem e repetem que é bom e aquela influência te faz comprar aquele produto, eu concordo com você, pois a vontade é sua e não da mídia.

2º) Ou se você olha para um comercial vendo atores e atrizes sorrindo, felizes, alegres e com muito amor, não se engane, pois sua vontade vale mais do que seu controle? Para mim não, porque sei que sempre vai ter um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.

Opinião:

Não faz uma criança feliz, pois a alegria verdadeira se atinge com amor, não com palavras.”

M retoma a questão que orienta a produção do texto e a utiliza como título. O início da resposta dada a essa pergunta-título parece promover um distanciamento daquilo que se vai dizer: “Isso se ‘institui’ em dois termos:”. Cria-se uma expectativa para o “pode fazer feliz” mas também “pode fazer mal à saúde”, direcionamentos bastante presentes nos textos que compõem o *corpus* de minha dissertação. Essa expectativa, no entanto, é quebrada: o sujeito enunciador parece tomar distância do assunto discutido ao empreender um diálogo explícito com seu provável interlocutor – tomar refrigerante pode indicar, ou não, submissão à vontade alheia. Se o leitor toma refrigerante por sua própria vontade, sem se submeter a influências, então o “eu” autor “aplaude”: “eu concordo com você, pois a vontade é sua (e) não da mídia”. Se o leitor sucumbe às influências, ou está em vias de sucumbir, e por isso toma refrigerante, o “eu” autor adverte – “não se engane”; chama à razão – “sua vontade vale mais do que seu (auto) controle?”; responde a um possível “sim” – “Pra mim não, porque sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa ou sacie sua vontade. Por trás do paraíso existe o escuro.” O enunciado “Por trás do paraíso existe o escuro” é, por assim dizer, uma “tradução” de “sei que sempre vai haver um defeito, não importa que prometa (coisas boas) ou sacie sua vontade”. Além disso, é um discurso recorrente, um dito popular usado em situações em que o interlocutor está prestes a “entrar numa fria” por credulidade. Nesse texto, o sentido dessa expressão pode ser decorrente de um conhecimento específico adquirido pelo autor durante a sequência de atividades antes da elaboração do texto e que se supõe que o leitor também tenha: as propagandas evidenciam o lado positivo do produto, não fazem nenhuma alusão a prováveis pontos negativos. Penso que, nesse caso, há indícios de autoria relativos à primeira atitude anteriormente discutida: “dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”.

“Evitar a mesmice” seria, segundo Possenti, a terceira atitude que indicaria que alguém se assumiu como autor. Essa atitude estaria relacionada diretamente ao *como*: *como dar voz aos outros*.

Em princípio, como regra, pode-se sugerir “nada de mesmice”, nada de empregar (se se trata de introduzir outros discursos) apenas o verbo “colocar” ou o verbo “dizer”. A variação é um indício favorável à autoria. Mas não se trata de variar por variar, de organizar uma lista de verbos *dicendi* e prometer-se não empregar o mesmo verbo mais de uma vez em cada texto. A variação só é interessante quando obedece a tomadas de posição ou se faz sentido de alguma outra forma. (POSSENTI, 2009a, p. 115).

Assim, para fugir ao lugar comum quando o intuito é citar, valendo-se do discurso indireto, a voz do outro, não bastaria apenas variar o uso dos verbos *dicendi*. O uso variado desses verbos só se configuraria como indício de autoria caso indicasse um posicionamento do autor e/ou produzisse efeitos de sentido

para além do explícito. Possenti destaca o uso dos verbos *rosnar* e *uivar* em “A pátria em chuteiras”, de Nelson Rodrigues. Verbos que indicam o uso de discurso indireto mas também, e principalmente, marcam o posicionamento do cronista e produzem sentidos vários.

Em trecho de reportagem (“Embaixador expõe sua versão do episódio”, de Humberto Werneck, *MAIS, Folha de São Paulo*, 17/10/99, p. 6, apud Possenti, 2009a, p. 116), o autor emprega diferentes verbos para introduzir as falas de outros enunciadores (*diz, contou, devolve, supõe, prossegue, refuta, admite, anuncia, orgulha-se, confessa, especula* etc.). Possenti ressalta que não se trata de apenas evitar a repetição, o que se realiza com esse uso variado de verbos é uma perfeita adequação ao contexto. Desse modo, o autor da reportagem marca sua presença no texto não porque evitou repetir os verbos *dicendi* para introduzir a voz de outros enunciadores, mas porque a variação desses verbos indica posições enunciativas, de acordo com a natureza do discurso. Possenti adverte, no entanto, que não deve haver excessos na intervenção do sujeito enunciativo, isso tornaria os textos “por demais explícitos ou pessoais”, tornando-os “insuportavelmente chatos”.

Nos textos analisados para a dissertação de mestrado, a introdução da voz de outros enunciadores por meio de discurso indireto, marcado por verbos *dicendi*, ocorre poucas vezes. Os verbos utilizados são aqueles de uso comum – dizer, responder, falar. O uso desses verbos não evidencia um posicionamento do sujeito enunciativo nem promovem efeitos de sentido diferenciados. Apenas três outros enunciadores se fazem presentes nos textos, introduzidos por verbos *dicendi* – a criança, a mãe e a propaganda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, busquei discutir a importância de critérios de avaliação de textos que privilegiassem as relações externas do texto. Para isso, apresentei a noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) e refleti sobre sua pertinência ao analisar textos de alunos de 6º ano do EF. Esses textos foram elaborados a partir de uma proposta que levou o aluno a fazer uma leitura de mundo e a se posicionar sobre essa leitura – “Tomar refrigerante pode fazer uma criança feliz?” –, sabendo que suas produções seriam publicadas no ambiente escolar.

As ideias de Possenti (2009a) permitiram-me perceber nos textos aqui analisados alguns pontos que remetem à exterioridade do texto e que podem interferir em sua qualidade: a interlocução – marcas de uma maior proximidade com o provável interlocutor parecem conferir ao texto um grau mais elevado de qualidade; a falta de introdução no texto – a dependência do sentido do texto em relação à proposta de produção de texto pode estar vinculada ao processo de

interpretação da proposta – a criança pode interpretar apenas parte da proposta e sofrer efeito de alguns fragmentos textuais; o uso de determinadas expressões, determinadas sequências linguísticas como indícios de singularidade, marcando a posição enunciativa do aluno; a historicidade do texto, isto é, o entrelaçamento no texto de discursos variados, promove uma produção de sentidos de forma mais elaborada.

A noção de autoria em textos escolares proposta por Possenti (2009a) desconstrói o conceito de texto bom que tem vigorado na escola, segundo a qual um texto bom é aquele que atende às exigências gramaticais e/ou textuais da língua culta, o que acaba por limitar a avaliação textual à superfície do texto, enfatizando-se suas relações internas. Não se trata, no entanto, de desconsiderar aspectos gramaticais e/ou textuais ao se avaliar um texto escolar, mas de ir além, como propõe Possenti (2009a). Ir além significa considerar o texto em seus aspectos discursivos para só então determinar sua qualidade, trazendo necessariamente para a discussão questões que dizem respeito às relações externas do texto. Isso pode ser feito avaliando-se a presença ou a ausência de indícios de autoria, sem, no entanto, eleger determinadas marcas no texto como definidoras de autoria. Assim, como observa o próprio Possenti (2009a), ele aponta um caminho para se começar a avaliar textos escolares do ponto de vista da autoria. No caso dos textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do EF, há que se considerar a singularidade desse momento de aquisição da escrita, descartando uma avaliação calcada em critérios cujo objetivo maior seja a padronização da escrita e, conseqüentemente, dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, A. C. de A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Tese (Doutorado em Linguística, área de Psicolinguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K. de; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 231-249, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jul. 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 5ª à 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CHAROLLES, M. Introdução ao problema da coerência dos textos. In: COSTE, D. et al. (Orgs.). **O texto: leitura & escrita**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-90.
- CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 9-18, mai./ago. 2009. Disponível em: < http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf>. Acesso

em: 12 ago. 2012.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de José A. Bragança de Miranda e António Fernando Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio-ago. 1999. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/182>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Rev. De Letras**, Ceará, v. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl26Arto7.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2013.

MENDES, S. de F. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental**. 2013. 25 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. In: ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 52-62.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008a.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 122 p.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 91-102.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. In: POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a. p. 103-118.

POSSENTI, S. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 47-58.

POSSENTI, S. O sujeito e a distância de si e do discurso. In: POSSENTI, S. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b. p. 101-112.

SALEH, P. B. de O. O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: FIGUEIREDO, D. de C. & OUTROS (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 201-219.

SALEH, P. B. de O. O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1997, Campinas. Anais de Seminários do GEL: UNICAMP, 1997, p. 763-768.

SOUZA, A. A. V.; LIMA, A. R. As práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 2012, São Cristovão, SE. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo_12/PDF/9.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental**,

defendida em 29 de agosto de 2013 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Claudia Mendes Campos
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Siumara Aparecida de Lima
Doutora em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Paraná - UFPR

MENDES, Sueli de Freitas. **Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental**. Ponta Grossa, 2013, 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/453>.

Referência deste artigo:

MENDES, S. F.; SALEH, P. B. O. Indícios de autoria em textos de opinião escolares escritos por alunos de 6º ano do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 661-676.



O ESTIGMA DA LOUCURA NA HISTÓRIA: ECOS DAS FICÇÕES DE MACHADO DE ASSIS E DE LIMA BARRETO NO AGORA

Taciane Ienk¹

Miguel Sanches Neto²

Resumo: A partir de uma leitura anacrônica, o presente artigo tem como foco possibilitar uma reflexão acerca do estigma da loucura e de seus ecos no agora dentro e fora das obras literárias. Voltando-se à Literatura Brasileira, trago como objeto de análise as obras *O alienista*, de Machado de Assis, e *Diário do Hospício*, de Lima Barreto. Percebendo que essas obras de ficção revelam ao leitor o grande mito dos séculos XIX e XX, a ciência positivista, pretendo estabelecer uma ponte com o presente, com os fatos acontecidos durante os anos da pesquisa da Dissertação do Mestrado em Estudos da Linguagem – 2018 a 2020. A fim de situar o leitor a respeito da história da Loucura, trago o clássico *História da loucura*, de Michel Foucault, como principal fundamentação teórica. Acreditando que a loucura tem a ver com as questões raciais e, a fim de discuti-las, chego a *O espetáculo das raças*, de Lilia Moritz Schwarcz. O objetivo último é encontrar uma forma, dentre tantas, de se refletir acerca do tema da loucura, para que a ponte entre passado e presente – independentemente de quando seja o momento presente – nunca se quebre, afinal, mudam-se as nomenclaturas, mas no fim, a repressão é a mesma.

Palavras-chave: Loucura; Raça; *O alienista*; *Diário do Hospício*; Crítica Cultural.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

IENK, Taciane. **O estigma da loucura em ficções de Machado de Assis e de Lima Barreto, ecos no agora**. Ponta Grossa, 2020, 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>>.

INTRODUÇÃO

No atual governo vivemos em um *loop* eterno de retrocessos. Diariamente, vemos nos noticiários que, por meio de um governo autoritário, o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, tenta derrubar as conquistas civilizatórias arduamente conquistadas. Uma dessas conquistas foi a Reforma Psiquiátrica e, com ela, o fechamento de centenas de manicômios. Êxito que, aparentemente, o governo Bolsonaro demonstra não se importar. Isso porque, em *live*, o Ministério

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: taci.ienk@gmail.com

2. Doutor. Coautor do artigo e orientador da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: autor.msn@gmail.com

da Saúde cogitou a privatização do trato psiquiátrico. Se o desmonte da Reforma Psiquiátrica acontecer, em breve estaremos todos caminhando em direção aos manicômios. Fato preocupante, mas que não parece abalar o atual governo.

Muitas vidas foram tiradas nos campos de concentração chamados de “hospitais psiquiátricos”, como foi o caso do Hospital Colônia de Barbacena. Mortes silenciadas, abafadas, omitidas. Pessoas viveram, por décadas, em condições sub-humanas e de total abandono, sendo privadas da vida em sociedade e, simplesmente, de “ser”. Esse passado precisa ser lembrado como um acontecimento histórico e não como um possível futuro.

Desde março de 2020 vivemos em isolamento por conta de um vírus que parou o planeta, o novo Corona Vírus. Ainda que o isolamento seja para que a contaminação seja contida, o cenário das décadas passadas parece se repetir. O Brasil ocupa a segunda posição dentre os países com mais mortes por COVID 19, só perdendo para os Estados Unidos. Com todo o estigma da história, o Brasil já deveria ter firmado os pés na realidade, mas, aparentemente, prefere-se viver na distopia em busca de se criar uma comunidade de imaginação. Estamos à beira do apocalipse, mas seguimos naturalizando atrocidades. Ninguém parece se comover com mais de um milhão de mortes ao redor do mundo. Nem mesmo o nosso presidente se preza a fazer qualquer comunicado.

Entendendo que o movimento de resistir é essencial, sobretudo no atual governo, penso que a pesquisa tenha surgido como uma reação ao que entendo por ‘pesquisar’: a necessidade de uma devolução à sociedade. Acredito que, fazendo um levantamento histórico da Psiquiatria no Brasil, desde o surgimento da corrente filosófica do Positivismo na França que fundamentou as ciências dos séculos XIX e XX, poderei devolver à sociedade a reflexão e a discussão do lugar e do papel do louco no meio social e a reflexão da importância da Literatura para se contestar o mundo.

Para tanto, volto-me à clássicos da Literatura Brasileira, não por serem clássicos, mas por serem obras que nos permitem discutir raça e loucura, que nos revelam o lugar e o não lugar do negro, do louco e de todos aqueles não considerados como padrão. São obras que nos direcionam para o momento político vivido no atual governo brasileiro. Visto isso, pretendo arquitetar as discussões a partir da leitura e do estudo analítico das obras *O alienista*, de Machado de Assis e *Diário do Hospício*, de Lima Barreto. Dessa forma, espera-se ressaltar as relações entre Literatura, História e Psicologia e, conseqüentemente, a importância de que o ensino e a pesquisa sejam transdisciplinares.

Como forma de se repensar o tempo presente, principalmente no que tange a regressão das conquistas civilizatórias, proponho uma leitura anacrônica das obras, a saber, uma leitura que não fica estagnada no tempo. Acredito que a leitura anacrônica nos auxilia a não incorrerem no erro de reafirmarmos as condutas

do passado de barbárie, fato que reafirma que a Literatura é sempre atual. Por essa razão, pretendo estabelecer uma ponte entre passado e presente e discutir questões da atualidade.

O PERIGO DA LOUCURA

Foi no século XIX, na chamada Idade Moderna, que as ciências da sociedade começaram a ser constituídas, como por exemplo a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística, a Política e a História (FIGUEIREDO; SANTI, 2008, p. 14). Essas ciências estavam fundamentadas no positivismo, uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX, tendo como precursores Auguste Comte (1798–1857) e Stuart Mill (1806–1873). Na ótica do positivismo, a tese do conhecimento científico deveria ser reconhecida como o único conhecimento verdadeiro, tendo em vista o desenvolvimento da humanidade. A ciência era, ou deveria ser, superior a tudo.

Comte percebeu que a *psiqué* (a mente) não era observável, o que se opunha e não se “encaixava” nas ciências positivistas, pois elas eram baseadas apenas em análises e observações científicas. As causas sociais e psicológicas terminam sendo, de certo modo, relegadas a segundo plano, pois pareciam menos científicas ao novo olhar médico. Para moldar-se a essa corrente filosófica, cientistas e filósofos do século XIX iniciaram a demarcação de um novo domínio de conhecimento, a psicologia científica.

Partindo do princípio da observação do indivíduo “nu e cru”³, a análise da loucura passou a implicar em outras questões, como por exemplo a higienização social e ao tratamento do indivíduo como mero instrumento de análise e não de tratamento. Os indivíduos passaram a ser moldados na forma do que se considerava como ideal: tranquilos e boa mão de obra trabalhadora.

No primeiro capítulo do clássico *História da loucura*, Foucault registra que depois da epidemia de lepra no século XV, a grande doença que repercutiu e ameaçou a população foi a loucura. Como essa doença (ou problema) ainda não era de domínio da medicina, a solução plausível ou mais eficaz foi a da exclusão. Os loucos passaram a ser despachados em naus – mais tarde popularmente chamadas de naus dos loucos – tendo como passe único e destino prisões e/ou as Santas Casas de Misericórdia. Prisioneiros de sua própria partida, os loucos eram eliminados das vistas do homem medieval deixando de ser uma preocupação (visível) dos governantes.

Em 1657, Saint Vincent de Paul aprova o projeto de reunir todos os loucos em “lugares próprios para sua manutenção; instruí-los e dar-lhes uma ocupação”

3. Isto é, sem levar em conta sua identidade enquanto sujeito, desconsiderando suas relações com a sociedade.

(FOUCAULT, 2017, p. 60). Surgiu assim, na França, o Hospital Geral, que era, supostamente, dedicado ao estudo e tratamento da loucura, que até então estava relacionada à “impossibilidade do pensamento” (FOUCAULT, 2017, p. 46).

Reinando sobre tudo o que há de mau no homem, a loucura estaria ligada, até o século XVIII, às suas “fraquezas, seus sonhos e suas ilusões”. Considerada uma consequência de seus pecados, o internamento dos indivíduos era visto como um castigo, pois, além da medicina ainda não dominar a psiquiatria e a igreja ser decisiva em várias questões sociais, a loucura, uma vez que dizia respeito às paixões dos indivíduos, estava atrelada ao espírito e à sua purificação.

Com o surgimento do positivismo, o louco passou a se destacar sobre um fundo formado por um “problema de polícia, referente à ordem dos indivíduos na cidade” (FOUCAULT, 2017, p. 63). Como a ideia principal era a de progresso moral e científico da sociedade por meio da ordem social e do desenvolvimento das ciências e o “problema” dos loucos implicava na ordem dos outros indivíduos tidos como “saudáveis”, viu-se, mais do que nunca, a necessidade de privá-los ainda mais do convívio social, prendendo-os nas cadeias e nas enfermarias de hospitais sem o intuito de tratá-los, apenas de classificar a doença.

Aos moldes franceses, o sistema de internamento brasileiro se desenvolveu de forma semelhante, ainda que tardiamente. A assistência aos alienados ainda era algo incipiente no país, que teve o seu primeiro hospício, o Pedro II, instituído por decreto em 1841 (Decreto nº 82 de 18/07/1841). O louco já havia sido retirado, tanto quanto possível, das prisões e das enfermarias das Santas Casas de Misericórdia e não perambulavam mais pela cidade desde o início do funcionamento do Pedro II, em 1852.

Nesse sentido, o argumento dos psiquiatras era o de que a psiquiatria era de grande valia na construção da nova sociedade. Sendo assim, na nova estratégia de governo, a urbanização das cidades e os projetos sanitários aparecem como prioritários, pois visavam um maior controle da ordem social. A imagem da construção desse novo país estava pautada no ideal de sociedade moderna e civilizada, em que “a carta de apresentação da nação: [seria uma] imagem moderna, industriosa, civilizada e científica” (SCHWARCZ, 1993, p. 42).

Buscando livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar, os hospitais tornavam-se destinos de: desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, negros, pobres e todos os tipos de indesejados. Como os hospitais psiquiátricos passaram a se tornar um depósito de pessoas que ameaçavam a ordem e apresentavam risco para o desenvolvimento da nação, surgiu a concepção de “doenças sociais”. Essas doenças eram representadas, principalmente, pelo alcoolismo, pela epilepsia e pela sífilis (PORTOCARRERO, 2002, p. 88-89). Em

suma, com o positivismo foi possível assegurar, cientificamente, o poder e a autonomia da psiquiatria.

A tese da eliminação de elementos que não eram homogêneos ou nocivos está presente desde o século XV, no entanto, como no XIX a medicina buscava desvendar os mistérios da mente humana, essa eliminação ocorreu de forma mascarada pelo suposto tratamento e por justificativas científicas. Com essa desculpa e com a ideia de uma purificação racial/social, a ciência do XIX pode ser chamada de “ciência do melhoramento do patrimônio hereditário”.

Os estudos científicos comprovavam que o “cruzamento de raças próximas costumavam dar bons resultados no tocante ao físico e também para o lado psíquico, ao passo que a mistura de raças mui diversas entre si dá resultados desfavoráveis” (LOPES, 1940, p. 7-8 apud PORTOCARRERO, 2002, p. 49). Visando o progresso, o governo viu a necessidade de eliminar, também, os pobres do convívio social, uma vez que essa classe era tida como a principal fonte da degenerescência. Sem loucos e pobres a cidade seria o local “onde imperaria a síntese autoritária da natureza e da virtude” (FOUCAULT, 2017, p. 79).

Em linhas gerais, o fenômeno de exclusão social é cada vez mais grave e difuso. A exclusão do louco é apenas um dos tantos processos de “higienização” social que presenciamos em toda a história da humanidade. Os negros foram excluídos, escravizados. Deficientes físicos foram escondidos. O público LGBTQIAP+ excluído, banido, renegado. Os judeus submetidos à experimentos científicos sub-humanos. As vozes de minorias, que na verdade são majorias, são cada vez mais abafadas, silenciadas.

Pensando no cientificismo como filosofia que nega a importância dos problemas que estão fora do alcance da investigação científica e como tese reforçadora dos preconceitos, correríamos o risco de uma nova era cientificista/cientifascista?

O PODER DO DISCURSO CIENTÍFICO EM O ALIENISTA

A tendência geral em 1880 era de que as doenças passassem a ser analisadas a partir da raça, negando, assim, a igualdade (SCHWARCZ, 1993, p. 280). Acreditava-se que os negros representavam a maior classe de risco para a sociedade. Considerados degenerados porque possuíam maior vulnerabilidade ao alcoolismo, a epilepsia e a sífilis, poderiam vir a desenvolver a doença mental assim como perturbar a ordem e colocar em risco o futuro da nação. A partir disso, em 1890, a medicina, ao lado da polícia, passa a explicar a criminalidade e a loucura. O questionamento passava a ser “quem era o responsável pelo arbítrio sobre o crime? Os juízes de direito aptos a aplicar a lei, ou os médicos peritos, que com sua ciência diagnosticavam o “doente criminoso”?” (SCHWARCZ, 1993, p. 278).

A desculpa para essa necessidade de melhoramento genético era a de que as raças pouco desenvolvidas, como a negra e a indígena, sem falar dos mestiços que era maioria absoluta na população, atrasariam o desenvolvimento do país que, na época, passava pela urbanização. Pouco poderia se esperar de uma nação composta, em sua maioria, por degenerados. Contrariamente do que se acreditava, o projeto de curar e purificar a raça apenas reforçava a conduta que estabelecia a diferença entre os indivíduos e condenava a mestiçagem à exclusão social. Com isso, “fazia-se da “anormalidade” um grande espetáculo” (SCHWARCZ, 1993, p. 291).

A Faculdade de Recife, que era sediada no Convento de São Bento, em Olinda, foi conhecida por ser a faculdade mais atenta ao problema racial no Brasil, tendo como um de seus grandes nomes, Silvio Romero. Defendendo a ideia de que a mestiçagem seria a responsável pelo enfraquecimento biológico e que era necessário educar a nação para que assim se aperfeiçoasse o homem, Romero foi um dos precursores da tese do branqueamento social.

Os intelectuais da Faculdade de Recife buscavam dar ao direito um “estatuto científico, “afastado das influências religiosas e metafísicas então dominantes” (SCHWARCZ, 1993, p. 193). Nesse sentido, foi a partir de Romero que o direito ganhou um estatuto diferente no Brasil. Ele “passa a combinar com antropologia, se elege como “sciencia” nos moldes deterministas da época e se dá o direito de falar e determinar os destinos e os problemas da nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 203). Assim como os médicos, os bacharéis passam a ter poder absoluto na decisão do destino dos negros e mestiços.

Como era um “problema” inaceitável que um negro, africano ou mestiço recebesse qualquer tipo de prestígio, Silvio Romero escreve um volume intitulado *Machado de Assis. Estudo comparativo de literatura brasileira* a fim de desqualificar Machado enquanto escritor. Romero pinta um Machado como pertencente a uma sub-raça brasileira, além de questionar sua capacidade intelectual e moral. A obra de Romero gerou muita polêmica, no entanto, foi comprovado que as críticas tecidas em *Machado de Assis. Estudo comparativo de literatura brasileira* eram infundadas e extraliterárias.

A animosidade de Silvio Romero e de Machado surgiu com a publicação de *A nova geração*, em 1879, pois Machado acreditava que o verdadeiro poeta seria aquele com toque de imaginação e que saberia dosar a ciência. Para Romero, a ciência deveria ser a essência de tudo. Como contestador do cientificismo, surge, então, *O alienista*.

O alienista parece ser uma obra despretensiosa que narra a história de um médico que desejava delimitar os horizontes que separam a loucura da razão. Se engana quem conclui a leitura e permanece na crença de que é apenas mais uma história, mais uma obra de deleite. Acredito que essa obra de Machado não tenha apenas como objetivo contar uma história, mas sim revelar ao leitor as especificidades da

realidade brasileira da época bem como discutir um comportamento social, em outras palavras, discutir a crença na ciência, o cientificismo. Para isso, a novela é narrada em terceira pessoa, criando o distanciamento entre o autor e os fatos – uma das estratégias narrativas de Machado. O próprio título da obra já evidencia o ponto de vista adotado: o do alienista.

Acredito que o principal na narrativa não se trate de identificar o verdadeiro louco, mas de descobrir, de descortinar os temas que sustentam a narrativa, que compõem seu “pano de fundo”. Em suma, a realidade dá suporte a ficção, é seu “pano de fundo”. Nesse sentido, buscando suporte a ideia de que a crítica de Machado está nos pormenores, nos implícitos da narrativa, me deparei com o artigo “Sob o disfarce da ciência”, de Ivo Barbieri. Ele destaca que “o discurso ficcional afigura-se a tal perspectiva fortemente ancorado no contexto de fundo histórico cujas marcas é sempre possível identificar nas linhas e entrelinhas do texto” (BARBIERI, 2016, p. 586). Nesse sentido, Machado destaca traços da realidade em sua novela.

Sendo assim, é possível afirmar que, mesmo que seja uma obra de ficção, a narrativa de *O alienista* permite que o leitor leia a obra a partir do ponto de vista histórico. Machado nos revela que, por trás da ficção, o que dá corpo a narrativa é a crítica à ciência positivista da época. Para Wilson Martins (2010, p. 46), *O alienista* é uma “parábola irônica a respeito de nossas concepções sobre a saúde mental e a loucura”. É nesse sentido que acredito que a novela *O alienista* ironiza a teoria das raças e do evolucionismo, ambos eventos da História. Assim como os psiquiatras positivistas, Simão Bacamarte tinha o projeto de classificar a loucura e, para isso, utilizou Itaguaí como seu grande laboratório. Comparada a um cadáver, a cidade servia aos estudos e experimentos do alienista (ASSIS, 2005, p. 41).

Barbieri salienta que os “estudos psiquiátricos prometiam desvendar os enigmas da mente enquanto que os avanços do conhecimento científico e tecnológico reforçavam a crença no mito do progresso” (BARBIERI, 2016, p. 576-577). Inspirado no modelo positivo, Simão Bacamarte busca por resultados palpáveis, “procurando intervir efetivamente nos hábitos domésticos e no comportamento público dos indivíduos” (BARBIERI, 2016, p. 589). Ou seja, o alienista não se satisfaz com a ciência da observação e da classificação.

Foi nesse momento que me dei conta de uma das teses mais discutidas na literatura: realidade *versus* ficção. A obra de Machado é uma obra de ficção, mas que utiliza o contexto social da época como pano de fundo da narrativa, como mencionado nos parágrafos acima. A crítica de Machado é justamente essa, está por detrás da cortina que separa a realidade da ficção. Por meio de *O alienista*, Machado deixa claro o papel do hospício, da medicina: o poder, uma instituição que detêm o controle absoluto sobre o destino dos indivíduos. Simão Bacamarte

asilou uma cidade inteira, sua figura é a mais poderosa, se sobressaindo à própria Câmara e à Igreja. Nem mesmo a voz do povo foi capaz de tirar o poder do médico.

Bacamarte seduziu com seu discurso. O Barbeiro Porfírio, por exemplo, desejou ser senhor de Itaguaí. Seduzindo Porfírio, o alienista ganha um aliado, mas também mais um “rato” para seus experimentos e descobertas. Vendo o comportamento do Barbeiro e o identificando como um sinal de monomania, a providência não foi outra senão a de reclusão.

O mesmo se passou na História. A ciência seduzia a população com o discurso de que era necessário limpar os grandes centros, uma vez que seria benéfico a todos. Os que atentavam a ordem eram recolhidos porque, segundo os médicos, esses representavam um risco para si mesmo e necessitavam de acompanhamento médico. Reclusos, a chance de procriação desses indivíduos diminuiria, possibilitando, assim, o melhoramento do patrimônio genético.

Até as páginas finais da novela, as palavras “cura” e “tratamento” não são mencionadas, apenas a palavra “estudo”. O interesse era o de delimitar as bordas do “continente” da loucura, separá-la da razão. O alienista queria alargar as bases da psiquiatria e, para isso, queria apartar os dementes da “gente de juízo”.

O principal objetivo da Casa Verde seria “estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhes os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal” (ASSIS, 2005, p. 11). Curioso é pensar que, se se identificava vários casos, graus e sintomas diferentes, porque acreditar que a causa seria apenas uma? Porque acreditar em um “remédio universal”? Se pararmos para pensar, se continuarmos sendo silenciados pelas instituições de poder, não estaremos todos caminhando em direção a Casa Verde?

O alienista foi publicado em folhetim pela primeira vez em 1881, porém, o projeto eugenista de separar a população enferma da sã se intensificou em 1930. Dessa forma, acredito que Machado seja um autor a frente de seu tempo. Ele não só observou uma conduta, mas a registrou de maneira crítica. A descoberta de uma ciência brasileira original não era apenas um desejo do médico fictício criado por Machado, mas também dos psiquiatras da época. Dessa forma, Machado antecipa o comportamento da segregação coletiva.

De maneira geral, Itaguaí é todo um universo, um universo de ironia. Temos um alienista que é louco, uma instituição para tratamento que mais se parece com uma prisão, os vereadores que, a princípio criticam as ações do alienista, mas que, posteriormente, se mostram corruptos, a sociedade recolhida e contida, um padre que é contra as medidas do médico – falo do Padre porque, até o século XVIII, a igreja era uma forte aliada da ordem e a loucura estava atrelada ao espírito.

Um universo de contradições, de pormenores. Uma ciência que não era científica como o cientificismo pregava, um alienista que vivia em nome da ciência

e que acabou se autodiagnosticando como louco. Em suma, não houve cura, pois não havia loucos, com exceção de Simão Bacamarte. Os estudos foram em vão. Obviamente a população de Itaguaí, tida como leiga, já havia diagnosticado o médico, mas a voz do povo seria a voz de Deus, como no dito popular? Obviamente que não. A Câmara não deu a mínima importância para as alegações do público.

Bacamarte fracassa completamente em seu propósito de dominar o continente da mente humana bem como o de estabelecer os limites entre a loucura e a razão. Ao afirmar a ciência como absoluta, como a portadora de todas as respostas, acaba por negar essa constatação. Dessa maneira, *O alienista* rompe com a visão de que o detentor do conhecimento, isto é, o médico, é imune às doenças, sobretudo as sociais. O alienista dá corpo a um enlouquecimento em decorrência desta busca da ciência como panaceia para a melhoria racial. Ele rompe, também, com a ideia de que o saber psiquiátrico é reconhecido como um conhecimento médico e científico das causas da loucura e dos melhores meios para saná-la. Os alienistas eram tidos como figura de poder justamente por serem médicos, por serem os “donos” da cura. A ciência via a população como presas, como caça, como sendo os únicos indivíduos propensos a se tornarem degenerados, loucos, etc.

Vemos que o manicômio, em *O alienista*, é, na verdade, uma metonímia. A Casa Verde é a própria cidade, é o país. A loucura aparece como ironia, mas é também um reconhecimento da diversidade de ser Brasil, da diversidade dos seres humanos, pois a racionalidade criou um monstro, o monstro da ciência positivista. É a falência do projeto de pureza racial tão debatido no século XIX. A loucura é, assim como na História, usada como arma de controle social. Forma de controle essa que já anuncia os campos nazistas de concentração, em que a sociedade finge não saber o que acontece no seu interior, assim como na Casa Verde, sendo conivente com as internações sem critérios médicos.

Assim como o gramático Lobo, em *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* que enlouquece no final da narrativa porque não consegue fazer com que o povo fale certo e escreva classicamente, Simão Bacamarte também enlouquece porque não consegue curar um indivíduo sequer. Contudo, se pararmos para pensar, veremos que não havia loucura em Itaguaí até a chegada de Bacamarte. Ou seja, em decorrência de sua ânsia por dominar uma área da ciência que até então não havia sido dominada, o alienista leva a loucura à Itaguaí e, por fim, acaba por sentir na pele o próprio veneno.

O OLHAR DO LOUCO EM *DIÁRIO DO HOSPÍCIO*

Na literatura contemporânea encontramos muitas obras literárias que apresentam a estrutura de diário, como é o caso de *Mar azul*, de Paloma Vidal e *Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo. A escrita íntima vem

ganhando espaço e reconhecimento dentro da literatura universal. Com um “quê” confessional, essas obras salientam a ideia de “literatura e denúncia”, a qual sou totalmente inclinada.

Por uma felicidade do destino, a obra de meu interesse para essa seção não apresenta outra estrutura senão a de diário. *O cemitério dos vivos* é uma obra póstuma de testemunho e de ficção e é dividida em duas partes. A primeira, “Diário do Hospício”, e a segunda, “O cemitério dos vivos”. Na primeira parte da obra encontramos as anotações de Lima Barreto no período em que esteve internado no Hospital de Alienados (antigo Hospício Pedro II), no Rio de Janeiro (dezembro de 1919 a fevereiro de 1920). Nos deparamos com a vivência, com o relato e com o olhar do escritor na condição de interno. Na segunda parte a estrutura da obra se altera. A ficcionalização da experiência enquanto interno é o que sustenta a narrativa.

Certo é que a literatura é formada, em sua grande parte, por ficção, mas, de acordo com Fábio Lucas, no prefácio da edição publicada pela editora Planeta, “o simples fator autobiográfico da publicação dá-lhe cunho historiográfico, já que as memórias, diários e confissões não passam de textos ancilares da historiografia” (LUCAS, 2004, p. 9). É por essa razão que podemos ler *O cemitério dos vivos* como um relato de caráter confessional que nos revela o cenário carioca no que se refere ao lugar e não lugar do pobre, do louco, do alcoolista e do mestiço. No entanto, o ponto alto da obra é, sem dúvidas, a reflexão da loucura, das relações entre alcoolismo, hereditariedade e demência e a superstição da figura do doutor.

Partindo do próprio alcoolismo, Lima Barreto busca entender os caminhos que o levaram até a loucura. Ele deixa registrado nos manuscritos do *diário* todo o seu caso. Nos relata os sintomas, as possíveis causas, as preocupações e a forma com que via o mundo. Na busca incessante pelos indícios, primórdios e pela genética, “através da ficção, Lima Barreto como que procurava explicar o próprio caso, remontando as origens obscuras da sua família” (BARBOSA, 2017, p. 35).

Diferentemente de *O alienista*, *O diário do hospício* reúne uma série de impressões e de relatos feitos a partir do olhar daquele que sofreu os impactos da internação: seu próprio autor. Personagem autobiográfico, Lima Barreto é um eu que se analisa, é o ponto de interseção dos clichês: pobre, mulato, alcoolista, a social. É a partir disso e do seu olhar de vítima e de testemunha que o escritor transforma sua experiência “num raro, literário, documento da história da psiquiatria no Brasil” (HIDALGO, 2008a, p. 21). Lima opta por essa aproximação com a obra, pois ele sabe que não sobreviverá e que o *diário* se trata de uma escrita terminal.

Lendo as obras do escritor, é impossível negar seu olhar crítico, sua irresignação com a sociedade. Fato impossível de negar mesmo em *Diário do Hospício*, quando Lima esteve recolhido no espaço de segregação social. Não foram despreziosas

suas anotações, seu diário. Mesmo privado de papel e caneta ele encontra uma maneira, escreve. Ele sabia do poder da palavra escrita, sabia que, se morresse ali, provaria, mesmo que postumamente, o que presenciou. Não apenas provaria, mas contaria, delataria.

De fato, Lima Barreto delatou o poder médico sobre os indivíduos socialmente incapacitados, acometidos ou não de sintomas psiquiátricos. Ele documentou o período da História em que o poder e o saber científico eram absolutos, sendo desnecessária a comprovação de que os indivíduos sofriam, realmente, de transtornos mentais. Lima observa que, na mesma margem destinada aos loucos, enfileiravam-se portadores de doenças venéreas, pobres, vagabundos e presidiários. Os chamados indesejados recebiam, sem hesitação, um prontuário de internação.

No decorrer da leitura percebo uma tenuidade entre consciência e loucura. A loucura é o ponto alto da obra, é uma discussão de suas causas, da causa da internação. É uma reflexão crítica e humorística da loucura, das práticas científicas. Lima Barreto busca a relação entre alcoolismo, hereditariedade e demência. Um levaria, automaticamente, ao outro? Ou ainda, um originaria o outro? Não há explicação.

Questionando os cuidados dos médicos, relatando o medo que sentia por estar internado no Pedro II e descrevendo, assim como discutindo, os casos de seus companheiros, o escritor estaria fazendo uma reflexão sobre as práticas psiquiátricas da época, como também nos mostrando o “destino final” de pessoas que, por alguma razão, não se enquadravam nos padrões do ideal de sociedade perfeita e branca.

Reconhecendo a prática da captura de pessoas como um tratamento ultrapassado⁴, Lima observa que, claramente, não havia critérios para a internação e nem para os tratamentos aplicados. O alienista da seção Pinel lhe assustava, pois usava os internos como cobaias, sendo ele “capaz de ler qualquer novidade de cirurgia aplicada à psiquiatria em uma revista norueguesa e aplicar, sem nenhuma reflexão preliminar, num doente qualquer” (BARRETO, 2004a, p. 30). Essa falta de critério fazia do hospital um grande laboratório de experimentos (anos mais tarde, os grandes laboratórios de experimentos humanos ficaram conhecidos na História mundial como campos de concentração nazistas).

Lima Barreto nos mostra que o sistema de “sequestro” era tão violento a ponto de levar o interno ao questionamento de como seria se ele fosse um outro: “arrependo-me de tudo, de não ter sido um outro, de não seguir os caminhos batidos e esperar que eu tivesse sucesso, onde todos fracassaram” (BARRETO, 2004a, p. 73). Acredito que essa é uma das passagens mais angustiantes do *diário*.

4. “O nosso sistema de tratamento da loucura ainda é o da Idade Média: o sequestro” (BARRETO, 2004a, p. 69).

A sensação que tenho é de a instituição engoliu Lima Barreto. Ela destruiu seus sonhos, o destituiu e o rotulou como propriedade do governo. Aqui, a ideia de que o hospício é uma instituição moldadora de vazios e de aniquilação é explícita. Da mesma forma que na literatura, na História os hospícios também eram centros de aniquilação do ser e os indivíduos propriedades do governo: “caído aqui, todos os médicos temem pôr logo o doente na rua. A sua ciência é muito curta, muito prevê; mas seguro morreu de velho e é melhor empregar o processo da Idade Média: a reclusão” (BARRETO, 2004a, p. 64).

Como os hospícios eram instituições que propagavam a morte, a destruição e a violência, Lima Barreto chega a dizer: “com franqueza, cem anos que viva eu, nunca poderão apagar-me da minha memória essas humilhações que sofri” (BARRETO, 2004a, p. 59-60). É nesse sentido que o escritor compara o hospício a um cemitério: “eu só vejo um cemitério”, em que “uns estão de carneiro e outros de cova rasa” (BARRETO, 2004a, p. 69), e afirma que a loucura é um poder mais forte do que a morte.

Na medida em que Lima Barreto se distancia do álcool no período em que está recluso, nós leitores entramos num estado de embriaguez. As palavras nos aturdem, nos perturbam. Os relatos e observações me permitem enxergar a obra como um boletim de ocorrência e não apenas como um compilado de notas sobre os dias de Lima enquanto interno. É a partir dos relatos, do exercício de autoanálise, que o escritor nos mostra tamanha lucidez ao denunciar a crença na ciência, a crença de que ela tudo podia.

Lima Barreto temia por sua genética. O que eu não entendia de forma clara era o porquê. Pesquisando um pouco mais sobre, esbarrei, mais uma vez, com *O espetáculo das raças*. Enquanto lia a obra, conversava com a minha mãe a respeito da questão racial no Brasil. Mais tarde, no mesmo dia, trouxe para a conversa a temática da loucura. Ela me perguntou o que uma coisa tinha a ver com a outra. Pensativa, disse: “tudo!”. As temáticas raça e loucura têm tudo a ver.

No início do século XX não se sabia se a loucura era uma doença contagiosa, pois suas causas ainda eram desconhecidas. Pensamentos comuns eram o da hereditariedade, o do contato físico e o da teoria das raças. Acreditava-se que a loucura poderia ser transmitida ou gerada a partir da mistura das raças por conta de casamentos inter-raciais. Essa mistura levaria à degeneração, ameaçando as aptidões intelectuais e morais da nação, sendo assim, um infortúnio (SCHWARCZ, 1993, p. 74).

A partir da leitura da obra de Lilia, o medo de Lima Barreto passou a ser algo compreensível para mim. A vida do escritor fora marcada por traumas e dores não curadas. O primeiro deles, a morte da mãe, fato que o levou a pensar, pela primeira vez, em suicídio. O segundo, a loucura do pai, o que o leva aos caminhos do alcoolismo. O terceiro, era mulato e pobre: “nasci sem dinheiro,

mulato e livre” (BARRETO, 2004b, p. 271). Lima cria uma nébula em torno da genética, o que causa uma enorme preocupação para ele. Buscando distração e alento, as encontra na bebedeira. Gastando todo o dinheiro que recebia com bebida, vagava pelas ruas delirando. O medo da genética era reforçado pelas campanhas científicas que indicavam erroneamente que as raças africanas eram propensas ao álcool e ao crime. Nesse sentido, compreendo que o escritor foi uma vítima em todos os sentidos da palavra: vítima de si mesmo, do próprio medo e, sobretudo, vítima da ciência.

Nicolau Sevcenko observa que “durante todo esse mergulho vertiginoso na sombra da miséria, da insegurança, da abominação social, Lima Barreto deixou seus colegas de boemia e academia pelos companheiros de bar ou de desfortuna”. Lima Barreto pôde “ver o centro da cidade embelezar-se durante suas idas e vindas para o subúrbio [...] assistiu ao crescimento do preconceito social e racial como um discriminado. Sentiu a repressão e o isolamento dos insociáveis como vítima” (SEVCENKO, 2003, p. 234).

Lima dizia viver pela literatura, nesse sentido, Osman Lins questiona: “não estaria nisto, no amor desse homem à arte de escrever – e na injusta ausência de reconhecimento público – a causa dos seus distúrbios mentais? (LINS, 1976, p. 16). Mais do que falta de reconhecimento público, ser mulato, não ter diploma e não ter credenciais era o clichê da degenerescência. Lima Barreto sofreu na pele a pressão da ciência em relação a purificação da raça.

Mulato, pobre e tendo a loucura no histórico familiar, o escritor questionava a própria sanidade, perguntando a si mesmo o que se o que havia nele era loucura. Apesar da pressão da ciência em relação a hereditariedade da raça, Lima Barreto se assume mulato⁵. É por essa razão que ele sofre a opressão dos postulados errôneos da ciência da época. A sociedade o joga à margem, o discrimina. A sociedade o destrói. Como aponta Needel (1993, p. 256), “o fardo do racismo afinal levou Lima Barreto a ruína”.

Mesmo ressentindo-se da falta de reconhecimento da sociedade e além do alento encontrado na bebida, o escritor encontra refúgio na literatura e na escrita: “Ah! A literatura ou me mata ou me dá o que eu peço dela” (BARRETO, 2004a, p. 21), “a única coisa que me alentava na vida – o amor das letras, da glória, do nome, por ele só” (BARRETO, 2004a, p. 38). Consigo pensar aqui numa forma de exílio e asilo. Por se enxergar como um “não membro” da sociedade, um estrangeiro à própria pátria, o sentimento de exílio o leva a um asilo: a literatura. É ela que vai permitir que o autor repense sua vida, dê voz a quem não é ouvido e denuncie a ciência positivista e os crimes de sequestro.

5. No *Diário Íntimo* (26 de dezembro de 1904) Lima Barreto confessa: “Porque... o que é verdade na raça branca, não é extensivo ao resto; eu, mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado por contínuo. Entretanto, não me agasto, minha vida será sempre cheia desse desgosto e ele far-me-á grande” (BARRETO, 2001, p. 1225).

A ideia de voz coletiva é totalmente “aplicável” quando olhamos para a obra de Lima Barreto. Ele dá voz aos silenciados, mas também faz parte deste grupo. Seu discurso carrega, em tempo simultâneo, uma voz coletiva e singular, pois retrata suas vivências dentro do hospício como também a de seus colegas de segregação. Essa interferência de discursos nos revela a dor e a amargura dos pacientes.

No decorrer da obra, e senão por meio dela, noto que Lima traduz para linhas escritas as dolorosas imagens capturadas por seu olhar. Lima Barreto encontra na literatura um abrigo, uma saída de escape. Como o meio em que estava inserido, isto é, o hospício, moldava, paulatinamente, os indivíduos, levando inclusive aqueles que não apresentavam sintomas psiquiátricos, à insânia, a literatura permite que Lima se afie à lucidez ou tente chegar mais perto dela. Dessa forma, entendo que o escritor tinha plena consciência de que o hospício era capaz de esvaziar o ser, de aniquilar a subjetividade dos indivíduos internalizados. Nesse sentido, em *Literatura e Resistência*, Bosi salienta que Lima Barreto fala a partir do ponto de vista do negro, do humilhado. É a partir da impotência, na face de intelectual, que “nasce a potência de sua crítica social e política” (BOSI, 2002, p. 258).

A loucura foi um meio transformador que possibilitou o espaço de fala em primeira pessoa, foi a oportunidade do escritor se apropriar de um olhar totalmente político para questionar a crença na onipotência da ciência. Foi a oportunidade de L.B. dar fala ao outro, ao excluído, ao silenciado. Dessa forma, encontrarmos em sua obra uma clara expressão do homem negro, do bêbado e do louco em face de seu tempo e do meio em que estava inserido. Ele dá voz às classes mais pobres, sendo o primeiro escritor a colocar no centro da literatura um novo herói, o homem louco, o alcoolista. Ele positiva os negros, as negras, os mulatos e os bêbados.

É a partir da consciência das condições pessoais – negro, suburbano, rodeado pela catástrofe familiar e rebelde político – e, a partir delas, que as obras de Lima Barreto se tornam retratos das tensões de sua época. O Rio de Janeiro era, para o escritor, o espelho da decadência moral, onde a República consistia num regime que incentivava e reforçava o preconceito da cor, de classe e pregava o egoísmo. Sendo assim, acredito que a obra de Lima Barreto ultrapassa todas as fronteiras do subjetivo e cruza com a crítica cultural. Ele problematiza as questões raciais questionando a crença de que a ciência tudo podia.

CONTRASTES

“Há males que vêm para o bem”. Você já deve ter ouvido esse dito popular. Em *História da Loucura*, Foucault (2017, p. 87) diz que o manicômio “faz bem ao fazer o mau”. Apesar da inversão da sentença, a ideia das frases é a mesma. Como isso pode ter sentido?

É verdade que toda a história da psiquiatria foi de grande importância para as descobertas da medicina. Hoje já existem milhares de estudos sobre os mais diversos temas e das mais diferentes ramificações da psicologia e da psiquiatria. No entanto, não posso deixar de salientar o estigma deixado por todo o caminho de estudo da medicina.

Desde o século XV o louco foi excluído, porém, foi no XVII que se viu a necessidade de criar um espaço específico para esses indivíduos. O que era para ser um isolamento terapêutico acabou se tornando uma segregação em que, “além dos loucos, eram internados devassos, pais dissipadores, filhos pródigos, blasfemadores, homens que ‘procuram se desfazer’, libertinos” (FOUCAULT, 2017, p. 111). Para a sociedade da época, era pela doença que se explicava o fracasso do país. Como o Estado mantinha os hospícios, as sequestrações eram cômodas, a sociedade era conivente, apoiadora.

Acredito que esteja explícito o porquê da gravidade da história da loucura. Na busca de dilatar as fronteiras da ciência, os psiquiatras prometiam a cura, o tratamento, porém, com discursos apoiados cientificamente na noção de eugenia e degeneração, davam às pessoas uma estadia vitalícia no hospício, onde elas eram escravizadas e submetidas a condições sub-humanas.

Tudo isso me leva a pensar que estamos vivendo numa Itaguaí moderna. O sistema nos quer seus prisioneiros cada vez mais. O século XXI e, sobretudo, o governo atual, tem se mostrado o tempo do retorno dos costumes moralistas, das condutas, onde a liberdade de expressão é censurada. Com isso, a violência (de qualquer tipo) e os preconceitos (racial, de gênero, de sexualidade, econômico etc.) cresce a cada minuto.

É terrível pensar que, em um país que seja constituído em sua maioria por indivíduos negros, haja tanto preconceito racial. A esperança é que o “espelho do passado” seja quebrado e deixe de refletir tanta hipocrisia, tanta injustiça e tanta desigualdade.

Falo de Itaguaí moderna porque, além de buscar a cura da loucura, o doutor Simão Bacamarte fez uma limpa na cidade, capturando aqueles que se mostravam contrários à ordem. Pensando nisso, me recordo dos quadros nosográficos em que os psiquiatras elencavam sintomas e agrupavam os nomes das doenças para que assim pudessem categorizar a loucura. É inevitável cogitar a sensação de que nos dias de hoje há alguém que ainda elenque as doenças e as disponha

num quadro nosográfico. Contudo, como estamos vivendo nesse retorno das condutas, aparentemente, foram adicionadas a esse quadro a homossexualidade, o lesbianismo, o feminismo e tudo aquilo que foge do moral e que diz respeito a liberdade de expressão.

Aparentemente, no atual governo há quem queira fazer do passado o presente. Há quem queira a volta dos manicômios. Se isso de fato ocorrer, haverá um novo processo de higienização social? Pessoas serão arrancadas do convívio social porque ameaçam a ordem? Haverá pessoas caminhando pelas ruas vivendo sua vida livremente? Aprendemos que há “progresso” e regresso.

Numa fala recente, em fevereiro de 2020, o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, disse que a pessoa portadora de HIV representa um “problema sério para ela mesma”⁶ além de ser uma “despesa para todos no Brasil”. O presidente declarou, também, que as políticas de combate à violência contra a mulher não necessitam de dinheiro ou recursos, mas de “postura”, “mudança de comportamento” e de “conscientização”. É indiscutível que a fala do presidente provoca mais preconceito e reforça a tese das raças mais fortes.

A atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damarens Alves, defende a ideia de que a abstinência sexual é o método contraceptivo mais eficaz e, portanto, capaz de reduzir as taxas de HIV no país e, conseqüentemente, os “gastos”. Em contrapartida, a Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) afirma que as políticas de abstinência sexual não reduzem as taxas de infecção pelo HIV, mas que, ao afirma-lo, dá-se continuidade ao estigma, ao preconceito.

O HIV sempre foi um assunto discutido, campanhas de conscientização sempre foram feitas. Apesar de importantes, não foi e não serão o suficiente. As pessoas senguem sendo contaminadas independentemente de terem relações sexuais ou não, uma vez que há outros meios de contágio. O governo precisa investir e continuar investindo na saúde de todos como visa a Constituição. O acesso ao SUS deve ser para todos.

A “conscientização” e a “postura” nunca serão o suficiente quando se tem um líder que, aparentemente, visa negar um direito tão básico: a qualidade de vida dos cidadãos. É importante conhecer a história do Brasil e do mundo para que não sejamos seduzidos pela ideia de que desamparar alguém que sofre de uma doença sem cura ou desconhecida seja o melhor caminho para o crescimento do país. É necessário abandonar o pensamento de que a doença acarreta no fracasso da nação. É preciso abandonar a ótica positivista. É necessário pararmos de enxergar no outro uma ameaça.

6. Informações retiradas do site do Estadão. ESTADÃO. ‘Pessoa com HIV é despesa para todos no Brasil’, diz Bolsonaro. Disponível em: <https://saude-estadao-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/saude.estadao.com.br/noticias/geral,pessoa-com-hiv-e-despesa-para-todos-no-brasil-diz-bolsonaro,70003186692.amp?amp_js_v=a3&_gsa=1&usqp=mq331AQCKAE%3D#aoh=15817741976269&csi=1&referrer>. Acesso em: 08 abr. 2020.

Mesmo que a maior parte da população brasileira tenha um teto para morar, passar pela pandemia do COVID-19 tem sido realmente difícil. Tem sido um momento de reflexão, de olhar para si e para o outro. Se o índice de violência doméstica contra a mulher já era absurdamente alto, com a pandemia aumentou mais ainda. O mesmo aconteceu com o índice das pessoas que encontram conforto no álcool. Haverá apoio para essas pessoas ou campanhas de “conscientização” e mudança de “postura” serão o suficiente?

Se fizermos uma pesquisa rápida a respeito do sistema de manicômios veremos que, em sua maioria, muitos são comparados a campos de concentração, de extermínio (como na obra de Daniela Arbex). A alusão é perfeita, pois esses lugares foram povoados pelas pessoas que “não se misturavam” com o restante da sociedade: mães solteiras, homossexuais, andarilhos, pessoas que discordavam e eram consideradas inimigas do governo, pessoas sem documentos, alcoolistas etc. Os manicômios, como visto no primeiro tópico, eram as instituições que auxiliavam o governo no projeto de higienização social, no projeto de esconder a parte desigual da sociedade. Tudo isso assegurado cientificamente.

Antes a censura e a privação do direito estavam atreladas somente aos loucos e aos negros. No entanto, hoje encontramos como vítimas de preconceito e de censura os judeus, os muçulmanos, o público LGBTQIAP+, etc. Vejo que hoje mudam-se as nomenclaturas, mas, no fundo, a repressão segue a mesma.

Ao longo da história vemos que a ciência foi criada para “sanar” a nação, mas a qual ser humano ela defendia? A ciência disfarçava o processo de destruição, de extermínio, era inviável que ela amparasse todos os indivíduos. Apenas os mais fortes sobreviveriam.

Se pararmos para pensar, estamos presos na Casa Verde, mas a loucura não é mais o único foco, apesar de alguns apresentarem muitos traços de loucura. Na história nos deparamos com a lepra, com a sífilis, com a meningite, com o sarampo, com o HIV e com tantos outros surtos virais e bacterianos. A falta de conhecimento da medicina e a falta de humanidade levou ao isolamento dessas pessoas, uma vez que a ideia de que somente o isolamento seria capaz de curar era vigente. É compreensível que essa medida foi tomada para que a população não se contaminasse ainda mais e acabasse sendo exterminada. No entanto, o que não é compreensível é que, quando a medicina viu que a loucura não era uma doença contagiosa, diferentemente da lepra e da sífilis, os indivíduos continuaram isolados, presos em celas, nus, sem água potável para beber e sem alimentação digna.

É impossível negar o fato de que os manicômios foram utilizados como depósitos das sobras, daqueles que não eram homogêneos a sociedade. Comparando os tópicos anteriores percebo que em todos há a demarcação do lugar e do não lugar do louco, a privação da autonomia do ser. O ponto

de encontro das obras analisadas, isto é, *O alienista* e *Diário do Hospício*, é justamente esse: a conotação de morte, do uso, exclusivo, de pacientes para experimentos científicos. Não é à toa que *O cemitério dos vivos* leve esse título. A loucura denunciava a morte em vida, o fim.

Concluo com a indagação: A anormalidade está atrelada ao sujeito enlouquecido ou à noção de padrão e de moral?

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. Rumo ao fim dos manicômios. **Revista Mente & Cérebro**. Setembro de 2006. p. 30-35. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/542889.pdf?1182956075>>. Acesso em: 9 mai. 2020.

ASSIS, M. de. O alienista. In: _____. **Papéis avulsos**. Edição preparada por Ivan Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 5-83.

BARBIERI, I. Sob o disfarce da ciência. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.) **Machado de Assis: lido e relido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016. p. 575-595.

BARBOSA, F. de A. **A vida de Lima Barreto**. 11. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BARRETO, L. *Diário do Hospício*. In: BARRETO, L. **O cemitério dos vivos**. Org. e notas Diogo de Hollanda. Prefácio Fábio Lucas. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004a. - Biblioteca Invisível. p. 17-114.

_____. **Toda crônica**. Vol. I, 1890-1919. Rio de Janeiro: Agir, 2004b.

_____. O cemitério dos vivos. In: BARRETO, L. **O cemitério dos vivos**. Org e notas Diogo de Hollanda. Prefácio Fábio Lucas. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004c.; Biblioteca Invisível. p. 115-236.

_____. *Diário Íntimo*. In: BARRETO, L. **Lima Barreto: prosa seleta**. (org.) Eliane Vasconcellos. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001. p. 1207-1331.

BOSI, A. **O pré-modernismo**. Vol. V. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

_____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

EL PAÍS. Censura de livros expõe “laboratório do conservadorismo” em Rondônia. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-08/censura-de-livros-expoe-laboratorio-do-conservadorismo-em-rondonia.html>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ESTADÃO. ‘Pessoa com HIV é despesa para todos no Brasil’, diz Bolsonaro. Disponível em: <https://saude-estadao-com-br.cdn.ampproject.org/v/s/saude.estadao.com.br/noticias/geral,pessoa-com-hiv-e-despesa-para-todos-no-brasil-diz-bolsonaro,70003186692.amp?amp_js_v=a3&_gsa=1&usqp=mq331AQCKAE%3D#aoh=15817741976269&csi=1&referrer>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. de. **Psicologia: uma (nova) introdução**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. Veja as promessas de Bolsonaro que não saíram do papel e as já cumpridas após 1º ano. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-promessas-de-bolsonaro-que-nao-sairam-do-papel-e-as-ja-cumpridas-apos-10-ano.shtml>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FOUCAULT, M. **História da Loucura: na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho

Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.

HIDALGO, L. **Literatura da urgência: Lima Barreto no domínio da loucura**. São Paulo: Annablume, 2008a.

_____. Machado de Assis, Lima Barreto e a ‘verdade’ da loucura. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, p. 140-154, jul./dez. 2008b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/download/27891/199665&ved=2ahUKÉwiN1Y_Wl-fXqAhVGHrkGHY1yCJsQFjABegQlBxAK&usg=AOvVaw3f6-oMDK-MkW_yij2bmV-Tu>. Acesso em: 07 ago. 2019.

INSTAGRAM – HISTÓRIA OCULTA. “Tradução de obra de Machado de Assis em inglês esgota em um dia nos Estados Unidos”. Disponível: <<https://www.instagram.com/p/CBLasE4J8rY/?igshid=y8991xdx85jw>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LINS, O. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.

LUCAS, F. Confissões e fundamentos de Lima Barreto. In: BARRETO, Lima. **O cemitério dos vivos**. Org. e notas Diogo de Hollanda. Prefácio Fábio Lucas. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. - Biblioteca Invisível. p. 7-16.

MACHADO, R. **Ciência e Saber: A trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. Vol. VI (1915-1933). Ponta Grossa: EDUED, 2010.

PEREGRINO JUNIOR. Preocupação da loucura. In: PEREGRINO JUNIOR. **Doença e constituição de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1976. p. 108-112.

PORTOCARRERO, V. **Arquivos da loucura: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. Loucura & Civilização collection, v. 4. ISBN 978-85-7541-388-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TWITTER. Disponível em: <<https://www.twitter.com.br>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **O estigma da loucura em ficções de Machado de Assis e de Lima Barreto, ecos no agora**, defendida em 29 de setembro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof. Dr. Miguel Sanches Neto – Orientador
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Maurício Wisniewski
Doutor em Educação
Instituto de Ensino Superior Sant' Ana

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

IENK, Taciane. **O estigma da loucura em ficções de Machado de Assis e de Lima Barreto, ecos no agora**. Ponta Grossa, 2020, 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2956587>.

Referência deste artigo:

IENK, T.; SANCHES NETO, M. O estigma da loucura em ficções de Machado de Assis e de Lima Barreto, ecos no agora. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 677-696.



DRUMMOND E A INFÂNCIA *GAUCHE DE BOITEMPO*¹

Thatiane Prochner²
Marly Catarina Soares³

Resumo: A *gaucherie* é uma das características mais presentes e intensas na obra de Drummond, como um fio condutor que define o eu lírico num percurso de transformação. Mas onde a raiz desse *gauche*? O poeta marca sua trajetória com o poema de abertura de *Alguma Poesia*, contudo, nas obras subsequentes, o *gauche* aparece de forma latente, como um de seus disfarces. Até que em *Boitempo* (a trilogia), o eu lírico volta ao passado, mesclando os tempos, e determina o personagem que o consagra como a *displaced person*. Nesse sentido, buscamos realizar uma análise interpretativa dos poemas de abertura de cada uma dessas obras, com o intuito de refletirmos sobre o que, em sua profundidade, vem a significar essa *gaucherie*, de antemão, vivida na infância do poeta, e mais, refletida em seu fazer poético ao longo da vida literária. Lembrando que esta fase é a que mais aproxima a poesia da prosa, unindo poeta e leitor, numa linguagem voltada ao entendimento, à descoberta. Como suporte de análise, valemo-nos dos estudos de Sant’Anna (1992), Villaça (2006) e Berardinelli (2007).

Palavras-chave: *Boitempo*; sujeito *gauche*; poesia prosaica.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

PROCHNER, Thatiane. **O menino *gauche* em Drummond**. Ponta Grossa, 2014, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/459>>.

INTRODUÇÃO

A conversa entre Drummond e seus leitores inicia-se poeticamente com os versos clássicos: “Quando nasci um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai Carlos! ser *gauche* na vida”. Tais versos seriam o indicativo de uma característica que estaria vinculada ao eu lírico, e mesmo ao narrador da prosa drummondiana, ao longo de sua carreira literária. O termo *gauche*, ser deslocado, torto, à esquerda dos acontecimentos, em seu significado literal, dificilmente

1. Pesquisa orientada pela professora doutora Marly Catarina Soares.

2. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: thatianegauche@gmail.com.

3. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marlycs@yahoo.com.br

abarcaria o amplo significado do vocábulo que se tornou ícone do poeta brasileiro e de toda uma trajetória dentro do Modernismo do país, pois se o *gauche* está em Drummond, há que se ressaltar de que maneira o personagem se desenvolve no poeta, e mais, em seu fazer poético, no decorrer de sua produção artística, especialmente quando esse *gauche*, já maduro, reafirma sua personalidade.

A maturidade adquirida pelo *gauche* ao longo do tempo, um *eu igual ao mundo*, como definiria Sant’Anna (1992)⁴, permite ao eu lírico de Drummond, voltar o seu olhar ao passado com maior compreensão, e não somente em relação ao tempo passado, mas às experimentações passadas. Como o próprio poeta definiu: “[...] fui mais poeta pelo desejo e pela necessidade de exprimir sensações e emoções que me perturbavam o espírito e me causavam angústia. Fiz da minha poesia um sofá de analista. É esta a minha definição do meu fazer poético” (In: MORAES NETO, 2007, p. 59).

Drummond, na fase adulta declara que fora visitado pelo anjo torto, mas parece voltar à infância com o intuito de mostrar como chegou a essa conclusão. Faz, nesse caso, um exercício de escrita de si, como que para descobrir quais foram as situações que o levaram a considerar-se um *gauche* na vida.

Numa sociedade repressora, onde homens e mulheres desempenham, cada qual em seu papel, o patriarcalismo, há um menino que observa o seu redor e ao sentir-se sufocado pelas imposições cria seu universo particular, por meio da imaginação. Quando poeta, já adulto, percebe que seu destino fora traçado, desde o nascimento. Sua infância é retomada e a voz madura dá voz ao menino que ficou guardado dentro de si. O poeta entrega a pena ao menino interior e essa linguagem mais informal somada à visão do homem maduro fazem em *Boitempo* a junção dos tempos e o reavivamento da memória, como postula Sant’Anna:

No caso específico da linha descrita pelo *gauche*, a sintetização no agora e não-agora, ou então numa fórmula de intemporalidade ou de presente contínuo, evidente nos últimos livros, corresponde a um movimento que poderíamos chamar de diástole e sístole da consciência temporal. Pelo primeiro, ocorreu uma distensão dessa consciência através de particularizações. E, em segundo lugar, ocorreu a síntese revertida numa poesia tipicamente lírica e intemporal. Mas isto se efetuou porque: “só uma consciência capaz de distinguir entre passado e futuro e de reconhecer o passado no presente pode vincular o presente ao passado e ver no presente uma continuação do passado”. (SANT’ANNA, 1992, p. 107-108).

Tem-se na trilogia como um todo, segundo Villaça (2006, p. 120), a presença de duas vozes: “o velho poeta transfere para suas ações de menino um sentido de predestinação. O menino antigo e o poeta moderno são, cada um a seu modo,

4. “Os três atos do drama existencial do *gauche* poderiam ser resumidos como três momentos inseparáveis de sua trajetória: *Eu maior que o mundo*; *Eu menor que o mundo*; *Eu igual ao mundo*. [...] Essas fases são determinadas a partir de uma variável: o tempo-espaco, concebido sempre como um *continuum*.” (SANT’ANNA, 1992, p. 15-17).

coleccionadores de cacos coloridos e vetustos”. O teórico segue adiante: “uma vez acolhidas, essas duas vozes realizam a unificação que está em todo símbolo forte: a matéria visível e imanente tanto significa em si mesma quanto sabe abrir o caminho a ser percorrido por seu desejo de mais significar. Tudo o que o símbolo sabe limitar sabe também expandir”; desse modo, cabe ressaltar que a linguagem infantil imbricada na linguagem do adulto tem como resultado uma gama de significações, no sentido de que dois universos são confundidos em um, como finaliza o autor: “assim é que, em nosso poema, o anedótico, o narrativo, o descritivo, encarnados no mundo de percepções da infância, logram repercutir na ampla caixa de ressonância da poética drummondiana. A memória do velho, trazendo o menino de volta, produz um novo registro para o reconhecimento de sua trajetória”.

Boitempo, portanto, é composto por três obras publicadas em datas diferentes, com um considerável espaço de tempo entre elas: *Boitempo & A Falta que Ama*, de 1968, *Menino Antigo* (Boitempo II), de 1973 e *Esquecer para Lembrar* (Boitempo III), de 1979⁵.

O termo *Boitempo* pode remeter à sociedade da época vivida pelo poeta na Itabira das duas primeiras décadas do século XX, “o tempo de boi”, das Minas do Leite (a chamada República do Café com Leite). Em vários poemas da trilogia, o poeta remonta esse universo e ressalta o seu carinho em relação aos animais como no poema homônimo “Boitempo” e também no poema “Nomes”, em que cada um dos bovinos é nomeado pelo menino. Para Villaça (2006, p. 115), “o termo Boitempo figura o peso e o arrastar dos anos, mas também evoca o ato da ruminação, tanto no sentido material de trazer de novo o alimento à boca quanto no sentido extensivo de reconsideração, cogitação, ponderação profunda do que já houve. O passado é alimento novo, de novo”. O título *Boitempo* está presente nos três volumes da obra, e sobre os demais nomes, Villaça comenta:

A expressão *Menino Antigo* fala da criança que, sendo efetivamente de outro tempo, preservou-se em plena infância para ressurgir a cada instante, menino que atravessou as décadas e vai repondo na mesa as peças do seu universo. *Esquecer para lembrar* é uma fórmula tão intrigante e paradoxal quanto precisa, como indicação de um processo da memória: lembramo-nos melhor da matéria que permaneceu esquecida por muito tempo, da matéria que não sofreu uma série de atribuições, interpretações e deslocamentos, inerentes à elaboração mais sistemática do passado. A memória dos velhos, tão detalhista na lembrança antiga, é difusa na mais recente. (VILLAÇA, 2006, p. 115)

Boitempo I apresenta o poema “(In) Memória” como abertura do livro, ou considerando os três livros como um único, o poema abre a trilogia como um canto de regresso à infância.

5. Denominam-se, em alguns momentos, as três obras como *Boitempo I, II e III*, respectivamente. Quando descrito *Boitempo* somente, trata-se do conjunto das três obras.

(IN) MEMÓRIA

De cacos, de buracos
de hiatos e de vácuos
de elipses, psius
faz-se, desfaz-se, faz-se
uma incorpórea face,
resumo de existido.

Apura-se o retrato
na mesma transparência:
eliminando cara
situação e trânsito
subitamente vara
o bloqueio da terra.

E chega àquele ponto
onde é tudo moído
no almofariz do ouro:
uma europa, um museu,
o projetado amar,
o conclusivo silêncio.

(ANDRADE, 1979, p. 8)

O título do poema refere-se à expressão latina *in memoriam* que homenageia alguém que já faleceu⁶. No caso do título, a palavra “memória” está grafada em língua portuguesa, e o prefixo “in” entre parênteses pode sugerir tanto uma homenagem à lembrança e aos tempos passados, como também a indicação de uma interioridade do eu lírico, in = dentro de. Tanto é que na primeira estrofe tem-se uma definição para a memória, que nada mais é do que aquilo que já está morto e se faz reviver: “De cacos, de buracos / de hiatos e de vácuos / de elipses, psius / faz-se, desfaz-se, faz-se / uma incorpórea face, / resumo de existido”. Os versos fornecem musicalmente uma alternância entre vogais abertas e fechadas, que permitem então a abertura e o fechamento dos espaços da memória que está sendo trazida à tona, ou seja, o eu lírico ainda titubeia em relação ao contar ou não contar o passado. *Cacos*, *buracos*, *hiatos* e *vácuos* são todas “lacunas” que precisam ser preenchidas de alguma forma, as *elipses* (o que está escondido) precisam ser reveladas e os *psius* (possíveis exortações, ou simples chamamentos de atenção) podem ser das vozes do passado que pedem o retorno, pois é de todos esses elementos que o eu lírico delinea, que *faz-se desfaz-se* um novo corpo chamado memória, e esta ficou guardada dentro do Eu; dentro do corpo uma face nova. O jogo sonoro que se constrói quando da repetição do som *faz-se / desfaz-se / face* sugere uma imagem de lusco fusco da memória que está aos poucos voltando à mente e querendo sair, o *resumo de existido*.

6. Tanto significados quanto referências etimológicas de alguns vocábulos dentro do texto têm como base o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha.

Em seguida, na segunda estrofe, já se tem uma memória sendo definida, com a mesma transparência de um retrato que se observa e em que se tenta captar o passado. Eliminando todos os limites que o tempo impõe, a memória pode ser reativada, o bloqueio que prende o ser à terra é transposto: “Apura-se o retrato / na mesma transparência: / eliminando cara / situação e trânsito / subitamente vara / o bloqueio da terra”. A terceira e última estrofes acabam chegando ao cerne da questão e na decisão de finalmente tornar o passado o cenário da obra que se inicia: “E chega àquele ponto / onde é tudo moído / no almofariz do ouro: / uma europa, um museu, / o projetado amar, / o concluso silêncio”. O eu lírico parece fazer um retorno mental, onde tudo é moído, isto é, todas as lembranças de uma vida inteira são compactadas dentro do cérebro, e o cérebro como um almofariz de ouro (o recipiente em que se trituram substâncias sólidas) tritura e guarda as migalhas do mundo físico para torná-lo pó, dentro do museu, dentro da *europa* (comumente conhecida como o berço da civilização ocidental), no entanto, uma *europa* particular, por isso grafada com letra minúscula. O *projetado amar* se repensa como um projeto de amor, das relações que serão retomadas e de todas as vozes que se calaram no *concluso silêncio*. O fim do poema estabelece um vínculo de ligação com o título do mesmo: o *concluso silêncio* da memória é onde o poeta chega para então poder falar. E a sua fala se faz na voz do menino, como se observa em “Primeiro Conto”.

PRIMEIRO CONTO

O menino ambicioso
 não de poder ou glória
 mas de soltar a coisa
 oculta no seu peito
 escreve no caderno
 e vagamente conta
 à maneira de sonho
 sem sentido nem forma
 aquilo que não sabe.

Ficou na folha a mancha
 do tinteiro entornado,
 mas tão esmaecida
 que nem mancha o papel.
 Quem decifra por baixo
 a letra do menino,
 agora que o homem sabe
 dizer o que não mais
 se oculta no seu peito?
 (ANDRADE, 1979, p. 72)

As duas estrofes do poema separam o menino do homem. Na primeira, a ação do tempo é contínua, o verbo no presente do indicativo, “escreve”, dá a noção de uma tarefa necessária de se colocar no papel aquilo que sufoca o peito oprimido,

aquilo que se oculta e que ninguém consegue entender, contudo, a maneira como ele conta, *sem sentido nem forma*, exatamente aquilo que não sabe, é que deixa a sensação de vagueza. Um menino ainda imaturo para entender tudo o que se passa com sua natureza reclusa e *gauche* na origem. A expressão *soltar a coisa oculta do peito* demonstra um sujeito que já vive inquietações profundas e precisa externar o que vai dentro de si, como que o adulto já habitasse precocemente o seu Eu. Nesta estrofe é possível notar o trabalho de meditação da escrita de si, que já é para o menino uma ambição, mas não de poder ou glória, e sim de estar em seu sofá de analista, como disse o próprio poeta.

Já na segunda estrofe, o tempo é a marca do pretérito perfeito, uma mancha que ficou e não se pode mudar, ainda que seja esmaecida e não se possa enxergá-la, ela é somente sentida⁷. O papel é um material mais fino, frágil, portanto, rasgável facilmente, logo, o próprio eu lírico pode ser tomado como uma metáfora para a fragilidade do papel com as marcas que podem ser deixadas nele, ou que de fato foram nele deixadas, porém não em seu corpo físico, e sim em seu interior. “Quem decifra por baixo a letra do menino”, diz o verso, mas não há como o outro saber o que se passa dentro de si, somente o próprio menino que agora se esconde dentro do adulto. Há uma inversão de papéis: outrora o adulto habitava o menino, querendo se soltar, agora, o menino habita o homem, querendo voltar. O poeta se utiliza do verbo “decifrar”. “Decifra-me ou te devoro” era a expressão da Esfinge quando lançou a Édipo o seu enigma. O Outro enxerga de nós sempre um algo a mais que não enxergamos, por isso, o poeta estabelece o diálogo com o leitor, não de forma declarada, mas de forma sutil, convida o leitor a participar desse processo de reconhecimento. Ele sozinho faz o trabalho de retorno, enxerga-se através dos olhos do menino *gauche*, contudo, envolve o leitor de modo a conduzi-lo nessa caminhada, ambos lado a lado, por isso mesmo é que termina o seu poema com uma interrogação: “Quem decifra por baixo / a letra do menino, / agora que o homem sabe / dizer o que não mais / se oculta no seu peito?”.

Se em *Boitempo I* a abertura se dá por um poema *in memoriam*, em *Boitempo II* dá-se pelo documentário⁸, isto é, do primeiro livro já se tem bom material para realizar uma escavação de “valor documental”.

DOCUMENTÁRIO

No Hotel dos Viajantes se hospeda
incógnito.

Já não é ele, é um mais tarde
sem direito de usar a semelhança.

Não sai para rever, sai para ver

7. “Mancha” vem do latim *mácula*, tanto pode significar o próprio termo mancha como “marca física” ou mágoa como “marca espiritual”.

8. Documentário deriva do latim *documentum*: título ou diploma que serve de prova ou “declaração escrita” para servir de prova.

o tempo futuro
 que secou as esponjeiras
 e ergueu pirâmides de ferro em pó
 onde uma serra, um clã, um menino
 literalmente desaparecem
 e surgem equipamentos eletrônicos.
 Está filmando
 seu depois.
 O perfil da pedra
 sem eco.
 Os sobrados sem linguagem.
 O pensamento descarnado.
 A nova humanidade deslizando
 isenta de raízes.
 Entre códigos vindouros
 a nebulosa das letras
 indecifráveis nas escolas:
 seu nome familiar
 é um chiar de rato
 sem paiol
 na nitidez do cenário
 solunar.
 Tudo registra em preto-e-branco
 afasta o adjetivo da cor
 a cançoneta da memória
 o enternecimento disponível na maleta.
 A câmara
 olha muito olha mais
 e capta
 a inexistência abismal
 definitiva/infinita.
 (ANDRADE, 1973, p. 3 - 4)

No poema em questão observa-se uma espécie de afastamento do eu lírico de si mesmo, no intuito de separar-se do Eu do passado e observar à distância as consequências das ações temporais. Nos primeiros versos: “No Hotel dos Viajantes se hospeda / incógnito”, percebe-se o sujeito elíptico, uma terceira pessoa – “ele” se hospeda, e supõe-se que chega a algum lugar, mas a característica que logo se lhe atribui é a de um ser *incógnito*, isto é, que chega a um momento de dúvidas, de impasse. Tal característica é um paradoxo atribuído ao personagem, por isso o verso independente com “uma palavra” simbolizando “dois caminhos”. E logo em seguida o narrador explica: “Já não é ele, é um mais tarde / sem direito a semelhança”. É um mais tarde que permanece entre os dois tempos, a incógnita é justamente o olhar do passado e o olhar do futuro que é o agora. O tempo já afetou esse ser com a sua ação, e não há como mudar o que já passou. Contudo, o eu lírico não sai para rever, sai para ver o que o tempo futuro causou na cidade onde viveu. Então, o olhar já pertence ao menino, que do passado olha o presente que, por sua vez é o futuro, e tudo aconteceu sem que ele estivesse presente para

acompanhar as transformações. O que vê é o oposto do que a memória lhe diz: *onde uma serra, um clã, um menino / literalmente desaparecem.*

O verbo agora aparece no presente do indicativo: *Está filmando / seu depois*, como se os olhos que filmam, no tempo de enunciação, fossem os do próprio menino que registra o seu depois. Há uma mescla temporal, uma aglutinação que permite a transposição espacial dentro da memória. O menino dentro do homem vê o que mudou, o que é e o que foi a paisagem que “filma / filtra” com os olhos câmara: “O perfil da pedra / sem eco. / Os sobrados sem linguagem. / O pensamento descarnado. / A nova humanidade deslizando / isenta de raízes”. O espaço, a ação do tempo, as personagens já não dizem mais nada ao eu lírico, até o pensamento está livre de todas as ações do passado, pois elas parecem viver somente na memória, a vida que ele dá às palavras, o verbo que se faz carne, faz-se somente dentro dele, junto com as reminiscências. O tempo presente é *sem eco*. A cidade em que se encontra o menino não transmite a mesma sensação que o passado pôde transmitir. O eco está no entremeio entre a província e a metrópole, sendo este, portanto, o próprio menino *na natureza*, não no perfil da pedra e dos sobrados sem linguagem.

Na sequência do poema, os versos fazem referência a códigos vindouros, a indicação do futuro novamente, mas pertencente a um cenário modificado: “Entre códigos vindouros / a nebulosa das letras / indecifráveis nas escolas: / seu nome familiar / é um chiar de rato / sem paiol / na nitidez do cenário / solunar”. O que é nebuloso se opõe à nitidez: as escolas podem sugerir uma fase da infância que remete ao não amadurecimento e a possível falta de conhecimento das coisas futuras, de uma vida adulta, de uma experiência de vida mais intensa, é uma “nebulosa de letras”, de mistérios, de conhecimentos que ainda hão de se esclarecer, ao contrário do que mostra a paisagem vista, daquilo que já foi um dia; são duas sensações distintas: a de saber-se um ser do futuro, porém, com toda a carga do passado. Desse modo, a única familiaridade que o eu lírico encontra é o seu próprio nome. É interessante a referência simbólica que o poeta faz ao nome considerando-o como um *chiar de rato*, um *rato sem paiol*; por natureza, os ratos são animais roedores que se alimentam de restos de alimentos; em um paiol, o animal encontraria alimento para o seu sustento e sobrevivência, todavia, o chiar pode se referir à fome e a inquietação por não ter onde ficar e do que se alimentar, é um beco sem saída, uma incógnita. A figura do rato pode ainda representar a mente humana e as suas inquietações, aquilo que chia dentro do Eu e que ele precisa externar de alguma forma. A referência ao *cenário solunar* marca ainda mais essa passagem por referir-se a uma teoria de John Alden Knight que deduz que a atividade do sol e da lua influi na atividade de todos os seres vivos da natureza, ou seja, a passagem temporal acaba afetando tudo em torno do Eu. O rato que sobrou é uma marca do que foi Itabira do poeta jovem, e o que

é Itabira do poeta mais velho. O próprio poeta é o roedor a remoer a memória. É a mesma inquietação sentida pelo eu lírico novamente no impasse de dar voz ao seu passado, assim como se percebe em *Boitempo I*.

O poema parece representar os segundos que uma câmera é capaz de captar, ou o que se pode pensar em uma fração de segundos. Esta afirmação pode ser notada nos versos que se seguem, como um registro da câmera que o poeta menciona anteriormente quando se refere ao ato de *filmar o depois*; a câmera personificada registra em *preto e branco* o que vê, afastando o adjetivo da cor; ora, nessa época remontada pelo poeta, já havia câmeras fotográficas coloridas, isto quer dizer que é o poeta quem afasta as “cores” e seus adjetivos e simplifica a linguagem, sem rodeios; afasta também a *cançoneta da memória* – cançoneta, ao que tudo indica, com o tom romantizado de lado, além do enternecimento do poeta que fica dentro da maleta – contudo, a ternura que trouxe dentro da maleta provavelmente tinha a sua função, mas acabou ficando guardada pelas coisas que o poeta acabou vendo, e a aparente desilusão diante das modificações.

A câmera *olha muito olha mais* e vai captar aquilo que não existe mais no mundo palpável, a *inexistência abismal*. Neste ponto é interessante observar o sentido a que o prefixo “in” remete mais uma vez, pois se o eu lírico capta algo, não irá captar o que não existe, mas o que existe “dentro” de si, dentro da existência abismal, considerando o Eu e a sua interioridade como um abismo no qual se é possível cair; além do que, a característica que se atribui a tal “inexistência” é *definitiva e infinita*. Um eterno movimento de retorno dentro de si mesmo. Um retorno definitivo, por isso mesmo, um *documentário*, uma especulação do Eu pelo passado, registrado pela “fotografia da memória”.

Em “Memória Prévia” percebe-se claramente o intercalar dos tempos em um único momento reflexivo. A vivência do presente como um indício do passado, e o passado que faz suas projeções no futuro, que por sua vez também é o presente que se vive, mas o presente e a sua linha tênue, em que se experimenta para logo em seguida lembrar como fato do passado.

MEMÓRIA PRÉVIA

O menino pensativo
junto à água da Penha
mira o futuro
em que se refletirá na água da Penha
este instante imaturo.

Seu olhar parado é pleno
de coisas que passam
antes de passar
e ressuscitam
no tempo duplo
da exumação.

O que ele vê
vai existir na medida
em que nada existe de tocável
e por isso se chama
absoluto.

Viver é saudade
prévia.
(ANDRADE, 1973, p. 111)

Quando se dá conta do presente, ele já é passado, daí o título do poema, que se interliga aos versos finais: “viver é saudade / prévia”. Este poema acaba estabelecendo uma ligação com o poema de abertura deste segundo volume, da necessidade de se evitar o romantismo, mas assim mantendo guardado o sentimento saudoso, e por isso mesmo, o retorno na figura do menino.

Desmembrando-se a primeira estrofe do poema, tem-se a divisão de tempos: “O menino pensativo mira o futuro, este instante imaturo” – primeiro, terceiro e quinto versos – mostra a visão de futuro que o menino tem, o adulto projeta-se na imagem pensativa do menino e observa a sua concepção. No segundo e quarto verso, o poeta define o espaço e o tempo pela reflexão na água: “junto à água da Penha / em que se refletirá na água da Penha”. As águas e seu movimento contínuo marcam a passagem temporal do menino de outrora e do adulto que contempla a mesma imagem em tempos diferentes, com reflexões diferentes. Sobre a simbologia da água, Cirlot (2005, p. 63) comenta: “uma ampliação secundária deste simbolismo encontra-se na assimilação da água e da sabedoria (intuitiva). Na cosmogonia dos povos mesopotâmicos, o abismo das águas foi considerado como símbolo da insondável sabedoria impessoal”, desse modo, a paisagem por si só representa um estado de compreensão diante da reflexão do menino homem.

Na segunda estrofe, o menino ainda reflete sobre a passagem do tempo: “Seu olhar parado é pleno / de coisas que passam”. Há nesses dois versos a contraposição entre o tempo psicológico e o tempo cronológico, das coisas que passam ao redor e do tempo da reflexão, os olhos do menino que miram o futuro, os olhos parados. A ênfase na imagem da água também se reflete nessa segunda estrofe, uma vez que as memórias acabam ressuscitando na mente, tanto na do menino quanto na do homem que dele fala. As lembranças têm seu tempo duplo de exumação, tiram da sepultura o passado. Neste momento fica claro que o menino é o passado do homem e o homem o futuro do menino. O homem vê o que foi no passado, mas o menino não consegue ver o que será no futuro, que ainda é imaturo. O que o menino vê “vai existir na medida / em que nada existe de tocável / e por isso se chama / absoluto”.

O que é absoluto é independente, sem limites e restrições, portanto, nada é mesmo tocável considerando a passagem do tempo, desde que ele se torna passado constantemente. As coisas ficam, as águas se movimentam, mas ainda

estão lá, no presente e no futuro do menino, no passado e no presente do homem, embora quem mire agora não seja o mesmo menino, tampouco o mesmo homem. O tempo percebido e a saudade prévia do instante vivido existem somente porque a memória assim permite, consegue registrar momentos e destes momentos reconstituir imagens e sensações.

De uma homenagem à *memória* a um *documentário*, e de ambos a uma “Intimação”, em *Boitempo III*. O título do primeiro poema do volume remete a dois significados básicos: a intimação como ato de intimidar ou de ser intimidado; e a ordem judicial para que alguém faça ou não faça alguma coisa.

INTIMAÇÃO

- Você deve calar urgentemente
as lembranças bobocas de menino.
- Impossível. Eu conto o meu presente.
Com volúpia voltei a ser menino.
(ANDRADE, 1980, p. 3)

Contudo, a palavra que deriva do verbo “intimar” – avisar, cientificar, falar com arrogância ou mando – vem do latim *intimare* – fazer penetrar em. Logo, como visualmente o poema se divide pelas duas falas, percebe-se as duas conotações possíveis no contexto: o Outro que sugere o calar, e o eu lírico que se nega e adentra no universo infantil mais uma vez, por vontade própria. Em outra ocasião, no livro de poemas *Lição de Coisas*⁹, de 1963, o poeta já dava indícios da necessidade de retorno, do passado que faz o seu chamado das formas mais estranhas que possam parecer:

CERÂMICA

O cacos da vida, colados, formam uma estranha xícara.
Sem uso,
ela nos espia do aparador.
(ANDRADE, 2005, p. 288)

Dos cacos que formam o quebra-cabeça para o descobrimento de si, o menino faz uma compilação:

COLEÇÃO DE CACOS

Já não coleciono selos. O mundo me inquizila.
Tem países demais, geografias demais.
Desisto.
Nunca cheguei a ter um álbum igual ao do Dr. Grisolia,
orgulho da cidade.
E toda gente coleciona
os mesmos pedacinhos de papel.
Agora coleciono cacos de louça
quebrada há muito tempo.
Cacos novos não servem.

9. In: *Antologia Poética*, organizada pelo próprio autor. Referência completa ao final do texto.

Brancos também não.
 Têm de ser coloridos e vetustos,
 desenterrados - faço questão - da horta.
 Guardo uma fortuna em rosinhas estilhaçadas,
 restos de flores não conhecidas.
 Tão pouco: só o roxo não delineado,
 o carmesim absoluto,
 o verde não sabendo
 a que xícara serviu.
 Mas eu refaço a flor por sua cor,
 e é só minha tal flor, se a cor é minha
 no caso de tigela.
 O caco vem da terra como fruto
 a me aguardar, segredo
 que morta cozinheira ali depôs
 para que um dia eu o desvendasse.
 Lavrar, lavrar com mãos impacientes
 um ouro desprezado
 por todos da família. Bichos pequeninos
 fogem de resolvido lar subterrâneo.
 Vidros agressivos
 ferem os dedos, preço
 de descobrimento:
 a coleção e seu sinal de sangue;
 a coleção e seu risco de tétano;
 a coleção que nem um outro imita.
 Escondo-a de José, por que não ria
 nem jogue fora esse museu de sonho.
 (ANDRADE, 1980, p. 44 - 45)

No primeiro verso: “Já não coleciono selos”, observa-se uma tomada de decisão do eu lírico, e os selos a que se refere são imagens do mundo ao seu redor, porém o mundo o “inquizila” – tal palavra está grafada originalmente no poema com “i”, no entanto, a palavra deriva de quizila (repugnância, antipatia, aborrecimento, impaciência) e é grafada com “e”, portanto, “enquizila”. Ao que tudo indica, o poeta poderia ter grafado a palavra com “i” no sentido de chegar mais próximo à sonoridade da mesma, a informalidade da oralidade, ou ainda com a intenção de mostrar a irritação e impaciência do menino com o que é estrangeiro, como já observado em outros casos, a exemplo, o poema de *Alguma Poesia*: “Europa, França e Bahia”, relacionando ao fato de que o poeta tinha a sua vida como a própria “europa particular”; ainda com relação a isto, a palavra com “i” que tem sido recorrente nos poemas selecionados deixaria assim um sentido mais amplo à interioridade do eu lírico em considerar que pode ter o mundo em suas mãos pela obtenção de um álbum de selos com figuras dos países mais famosos que apresentam *geografias demais*. E dentro dessa perspectiva, o eu lírico quer ser diferente, pois todos colecionam os mesmos pedacinhos de papel. O menino começa a colecionar os *cacos de louça quebrada* em contraponto aos

papéis. É interessante notar novamente o elemento *papel*, como algo mais fácil de se destruir ou rasgar, como se fosse de fato algo menos resistente do que os cacos que ele poderá encontrar, um material que ele possa ter como prova. Ao contrário de “Memória Prévia”, da sensação do intocável, o menino quer sentir agora, quer adentrar *com volúpia*. O homem encarna o verbo do menino efetivamente.

Os cacos não podem ser novos, nem brancos, mas velhos e gastos, com manchas se for preciso, usados, com as impressões talvez daqueles que fizeram uso dos objetos. O menino faz questão que sejam retirados os objetos da *horta*. O espaço a que ele se remete é o espaço onde as plantas crescem, um terreno supostamente fértil. Assim, o poeta novamente contrapõe a ideia de construção e destruição no mesmo plano, outro paradoxo. O que surge do terreno fértil é aquilo que foi quebrado, estilhaçado, como a fortuna de rosinhas que ele já conseguiu guardar. As rosas simbolizam a beleza e a vivacidade, mas nesse caso, a beleza e a vivacidade que se perderam e que o menino quer trazer novamente o encanto. O poeta refere-se a uma gama de cores que se misturam entre frias e quentes: o roxo, o carmesim, o verde. O fato de desenterrar os objetos e com eles a relação dos personagens, a imagem sugerida é como a de um cadáver múltiplo que é desenterrado com as flores que o cercavam e que o menino tenta reconstituir do seu jeito: “Mas eu refaço a flor por sua cor, / e é só minha tal flor, se a cor é minha / no caso de tigela”. O eu lírico menciona a xícara, que outrora encontra-se no poema “Cerâmica”, contudo, contrapõe a xícara à tigela; a tigela tem o formato maior do que a xícara e é mais funda também, com isto, pode-se inferir que as lembranças encontradas vão das mais rasas até as mais profundas, que parecem estas serem as preferidas do menino.

A referência à horta é reforçada quando novamente citada no primeiro verso da segunda estrofe: “O caco vem da terra como fruto”. No primeiro volume da trilogia, o poeta há de mencionar a horta como um santuário, no qual se proferem cantos de exortação, como uma ladainha religiosa, (da virgem Maria à virgem horta), em “Litania da horta”:

Horta dos repolhos, horta do jiló,
horta da leitura, horta do pecado,
horta da evasão, horta do remorso,
horta do caramujo e do sapo e do caco
de tigela e cor guardado por lembrança,
horta de deitar no chão e possuir a terra,
e de possuir o céu, quando a terra me cansa.
(ANDRADE, 1979, p. 42)

Além de estabelecer a relação com os “cacos da memória” – caco de tigela – tudo se faz nesse espaço: desde “nascer” (o menino identificado com a horta e a menção a “repolhos” remete à invenção popular dos adultos quanto ao fato

de as crianças “supostamente” nascerem dos repolhos ou couves; essa antiga concepção corrobora a noção do universo infantil inserido no ambiente patriarcal) até “crescer e possuir a terra” (a terra, com seu prazer orgástico, constantemente garante um teor transcendental: pela terra se chega ao céu). Ainda é possível inferir com isso, a aparente maturidade do menino em querer desenterrar os tesouros do passado, ou mesmo os fantasmas desse passado (outra alegoria usada pelo poeta em outros momentos, como o fantasma do pai que o toma pela mão em “Viagem na Família”). Outro indício do desenterrar da memória tudo aquilo que ficou, das boas ou más lembranças, é a presença dos bichos pequenos encontrados no processo de escavação, uma analogia aos vermes dos corpos em putrefação, que *fogem de resolvido lar subterrâneo*. As lembranças parecem se tornar cada vez mais intensas ao longo do poema, enquanto o menino vai tirando os objetos e remexendo o passado, as lembranças acabam por feri-lo: “Vidros agressivos / ferem os dedos, preço / de descobrimento”. Ao passo que o menino escava a terra à procura dos objetos, as mãos acabam tocando a memória, como se o fio condutor fosse encontrado, é o passado e o presente que na figura do menino se juntam. Os dedos são feridos e isto é uma marca física, importante para registrar esse contato, como um pacto selado com o sangue que escorre... é o preço a se pagar: “a coleção e seu sinal de sangue; / a coleção e seu risco de tétano; / a coleção que nem um outro imita”. Nesse paralelismo verificam-se as três principais ideias desenvolvidas no poema: o “pacto de sangue” com a memória; os “riscos” que o eu lírico corre em se ferir – tétano, devido às ferrugens que encontra nos cacos – isto é, o agravamento que a memória pode lhe trazer; e por fim, as “lembranças que nenhum outro tem”. Em suma, uma restrição do espaço maior para o espaço interior, do mundo enfadonho das coleções ao mundo particular, e este sim, seu *museu de sonhos*.

Longe de ser uma poesia unívoca, antes é dialógica e híbrida, que fala do Eu e, ao mesmo tempo, reflete as inquietações do ser no mundo, com uma linguagem lírica, suave e solta. Narra os *flashes* do eu lírico em seus momentos de deleite, como também nos de angústia. E diante de toda essa inquietação e o desejo de retorno, a figura que vai se delineando é o *gauche* que agora é muito mais do que um observador, é um experienciador, através do *gauche* menino.

Sobre o uso de uma linguagem que mescla poesia e prosa, Berardinelli comenta:

Quando falamos de poesia, entendemos um espaço que se define continuamente no interior do sistema dos gêneros literários. Assim, parafraseando e invertendo um dito de Pasolini (segundo o qual “a prosa é a poesia que a poesia não é”), eu poderia dizer que a poesia é também aquele tipo de prosa que a prosa não consegue ser. As fronteiras da poesia como gênero literário se dilatam e se restringem de acordo com a atitude de cada autor (nas diversas situações ou contingências históricas), que inclui ou exclui da linguagem poética aquilo que também pode ser dito (e é dito) em outros gêneros literários. (BERARDINELLI, 2007, p. 175)

Essa *poesia prosaica* de Drummond é que permite o diálogo com o eu lírico e liga os fios que conduzem à constituição do *sujeito gauche*. Entende-se, pois, que reflexão e reconhecimento permitem o ato criador, pois através da linguagem, o artista se posiciona como sujeito. O Eu se reconstrói pela reativação da memória nesse processo de escrita de si que, por sua vez, não corresponde ao momento exato das ações, por isso mesmo é que o poeta transita entre os tempos com a finalidade de reorganizá-las, transformando assim o discurso, de acordo com o seu tempo. Uma síntese nas palavras de Sant’Anna:

Fazendo-se carne, o verbo inicia seu discurso e sua história, que, para ser autêntica, tem que coincidir com a História geral. História dentro e fora do indivíduo, coordenada por um ego estruturador. Sem o Eu que a organize, a História não passa de uma sequência de figuras recortadas, mecânicas e cômicas, e os fenômenos são fenomenismos. O Eu portador da História é o Eu transitando temporalidade; não é a História que me contém, “ao contrário, sou eu que a levo em mim”. O Eu se assenhorou do presente historicamente e se afirmou como sujeito. (SANT’ANNA, 1992, p. 91)

Portanto, o Eu se reconhece como parte da história e se apropria dela na reconstituição de sua subjetividade. O poeta fala de si para si, e de si para outrem, dentro de um contexto e dentro de uma construção articulada da linguagem criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não à toa, vemos o poeta voltar o seu olhar ao tempo de infância. É possível notar que a subjetividade do *gauche* constitui-se ao longo de sua infância e adolescência e é desvendada para o poeta quando este assume a *gaucherie* no “Poema de sete faces”. Já fica evidente para o mesmo que a sua personalidade foi traçada pelo anjo torto sendo, portanto, um ato irreversível. Todavia, somente na fase mais madura do experienciador é que ele sente o tempo e a necessidade de explorar suas origens. *Alguma Poesia* seria o ensaio de *Boitempo*. Se em *Alguma Poesia* o poeta é desvendado como *gauche*, em *Boitempo* é desvendado o *menino gauche* no poeta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. 7 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2005.
- _____. **Antologia Poética**. 56 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2005.
- _____. **Menino Antigo** (Boitempo II). Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. **Boitempo & A falta que ama**. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- _____. **Esquecer para lembrar: Boitempo III**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

BERARDINELLI, Alfonso. **Da poesia à prosa**. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de Símbolos**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4 ed. revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

MORAES NETO, Geneton. **Dossiê Drummond**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2007.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Drummond – o *gauche* no tempo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **O menino *gauche* em Drummond**, defendida em 25 de março de 2014, no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Marly Catarina Soares - Orientadora
Doutora em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz
Doutor em Literatura Brasileira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

PROCHNER, Thatiane. **O menino *gauche* em Drummond**. Ponta Grossa, 2014, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/459>>.

Referência deste artigo:

PROCHNER, T.; SOARES, M. C. Drummond e a infância *gauche* Boitempo. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 697-712.



O MULTILINGUISMO NO INTERIOR DO PARANÁ

Vanessa Makohin Costa Rosa¹

Cloris Porto Torquato²

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar um recorte da dissertação apresentada para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa etnográfica que deu origem à dissertação foi realizada no município de Prudentópolis – PR, mais especificamente em quatro comunidades rurais que são conhecidas por seus moradores serem descendentes de imigrantes eslavos (ucranianos e poloneses). Neste texto, no entanto, focalizamos aspectos do referencial teórico que discute nossa concepção de língua(gem) e de políticas linguísticas. Entendemos que, ao pesquisarmos políticas linguísticas, assumimos uma compreensão do que seja língua(gem) e de como podemos compreender os processos de intervenção sobre as línguas. Além de trazermos esse recorte mais teórico, apresentamos em linhas gerais as conclusões a que chegamos em nossa pesquisa. Os participantes desta pesquisa mantêm os usos das línguas de imigrantes em interações diárias. Entendemos que esses usos constituem políticas linguísticas situadas, que por sua vez são orientadas por ideologias linguísticas.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas; Políticas linguísticas; Multilinguismo.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

ROSA, Vanessa Makohin Costa. **Políticas Linguísticas: o multilinguismo no interior do Paraná.** Ponta Grossa, 2017, 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2386>>.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte da dissertação intitulada “**Políticas Linguísticas: o multilinguismo no interior do Paraná**”, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O recorte selecionado foi o teórico, mas trazemos para nosso texto também os principais resultados da pesquisa etnográfica realizada.

O contexto principal da pesquisa são duas escolas multisseriadas, as quais situam-se em comunidades que são marcadas pelo multilinguismo, especialmente

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vanessamakohin@gmail.com

2. Doutora. Coautora do resumo expandido e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: clorisporto@gmail.com

pelos usos das línguas eslavas (ucranianas e polonesas), no município de Prudentópolis (PR). Este município é conhecido como a capital da Ucrânia no Brasil, pois 75% da população é de descendência eslava (GUIL, 2015).

Os objetivos da pesquisa foram: investigar as políticas linguísticas no contexto estudado; investigar como as línguas são tratadas no contexto escolar; analisar as interações linguísticas construídas pelos sujeitos e identificar as ideologias linguísticas presentes na comunidade. Diante dos objetivos mencionados, esta pesquisa investigou como ocorrem as práticas linguísticas e as políticas linguísticas decorrentes dessas práticas em duas escolas multisseriadas que atendem quatro comunidades rurais do município de Prudentópolis (PR). Em nossa pesquisa, que se configurou como qualitativa interpretativista etnográfica, utilizamos os seguintes instrumentos para geração de dados: entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e pais, bem como observações das aulas e de práticas socioverbais de que participam os membros das comunidades escolares (especialmente estudantes e seus responsáveis, como festas das comunidades e atividades religiosas), anotações e diário de campo e gravações em áudio e vídeo das aulas observadas. O trabalho de geração de dados ocorreu entre os dias 22/02/2016 até o dia 16/11/2016.

A dissertação está subdividida em três capítulos: o primeiro busca desenvolver uma revisão bibliográfica sobre questões de perspectivas de língua/linguagem, Política Linguística, Ideologia Linguística e de Letramentos adotadas na pesquisa. O segundo capítulo é dedicado à metodologia; nele, apresentamos uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa e mais especificamente sobre a etnografia e apresentamos o percurso de geração dos dados e de análise dos dados. No terceiro capítulo, apresentamos a análise de dados.

Neste artigo, que se configura como um recorte da dissertação mencionada acima, trazemos a perspectiva de língua/linguagem, uma breve discussão sobre Política Linguística e também alguns resultados alcançados na pesquisa.

ADOTANDO UMA PERSPECTIVA DE LÍNGUA/LINGUAGEM

A pesquisa em políticas linguísticas implica a inserção do/a pesquisador/a num campo de estudo e a assunção de uma concepção de linguagem, provocando desdobramentos para os fenômenos a serem investigados e para a metodologia que a ser definida. Em nosso estudo, nos situamos no campo da Linguística Aplicada. A partir dos “anos 90, estabelece-se, finalmente, um consenso da comunidade [da Linguística Aplicada] (pelo menos no Brasil): o de que a LA se ocupa de “**problemas sociais**” de língua, linguagem e comunicação” (ROJO, 2013, p. 66, grifo da autora). Em virtude desse posicionamento do campo, fez-se necessário repensar a concepção de linguagem com a qual os pesquisadores em LA

vinham trabalhando e trabalham. Assim, desde esse período, vários textos foram produzidos problematizando a concepção de língua(gem), buscando refletir sobre língua como espaço de construção e de confrontação de relações de poder, nas quais os problemas sociais se constituem e as desigualdades se configuram. Neste trabalho, produzido no Campo da Linguística Aplicada, buscamos mobilizar um referencial teórico-metodológico que nos ajudasse a pensar os sujeitos e suas línguas no interior dessas relações, que são construídas discursivamente. Desse modo, mobilizamos neste trabalho uma perspectiva de linguagem como prática social, cujo foco é o discurso (BAKHTIN, 2015). A escolha por esta concepção de linguagem é orientada para o contexto multilíngue em que estamos inseridas.

Hoje, no Brasil, além da língua portuguesa, são faladas mais de 222 línguas, no entanto, ainda está vigente a ideologia de que somos um país monolíngue (MAHER, 2013). Essa ideologia visava/visa estabelecer uma unidade e uma homogeneidade nacional, silenciando o multilinguismo e o multiculturalismo que nos constitui. Muitas vezes os sujeitos desconhecem as línguas aqui faladas e aceitam a ideologia imposta de que o Brasil tem uma única língua, a língua portuguesa (OLIVEIRA, 2009). Desse modo, concretiza-se a ideologia do monolinguismo, segundo a qual uma língua é atribuída aos falantes como sendo “única” e “homogênea”, deixando de se conhecer e reconhecer as outras inúmeras línguas que são faladas. Essa ideologia do monolinguismo no Brasil é parte do projeto de construção da constituição e unificação do Estado-Nação brasileiro. Diante disso, a nação é pensada e organizada como monolíngue. No entanto, o que caracteriza o nosso cenário sociolinguístico é o multilinguismo, de modo que, o mito do monolinguismo “corresponde a algo desejável” por parte de quem está no poder, e, na realidade, os sujeitos são “obrigados” a falar a língua nacional, já que fazem parte dessa nacionalidade (MAHER, 2013, p. 118). As políticas linguísticas de construção do monolinguismo em nosso país buscaram silenciar as línguas indígenas e as línguas de imigrantes (MAHER, 2013). Considerando nosso contexto de pesquisa, nosso foco está nas políticas linguísticas voltadas às línguas de imigrantes.

Processos migratórios têm efeitos sobre as construções e transformações dos cenários sociolinguísticos. Por exemplo, as guerras obrigaram muitos sujeitos a abandonar seus países de origem, buscando refúgio em outros países, onde frequentemente não se falava sua língua. Se produziu, assim, uma diferença de padrões linguísticos, pois as línguas desses migrantes se tornaram línguas minoritárias nos países que os acolheram. Essas línguas levadas por imigrantes foram hibridizadas nos países hospedeiros, formando outras línguas, que não eram (e frequentemente ainda não são) consideradas línguas. Embora os processos de imigração³ para o Brasil nem sempre estivessem/estejam ligados às

3. Os processos imigratórios no passado estiveram relacionados com a busca por uma vida melhor;

guerras, aqui os imigrantes também vivenciaram e vivenciam esse processo de hibridização linguística e de minorização das suas línguas em relação à língua oficial do país (GAL, 2006). É nesse sentido que Cavalcanti (2013) fala em língua portuguesa de imigrantes ou que se pode observar, no nosso contexto de estudo, a constituição de línguas híbridas constituídas por ucraniano, polonês, russo, alemão, italiano e português.

Embora sejam forçados a silenciar suas línguas, para esses povos migrados, o multilinguismo é um elemento constitutivo de sua identidade, de modo que tendem a resistir a abdicar de suas línguas. Esse processo de resistência pode ser observado em Prudentópolis (PR). Para estudar esse contexto de multilinguismo e de hibridização linguística é que nos vimos diante da necessidade de mobilizar uma concepção de linguagem que não visse a língua como unidade discreta, com fronteiras claramente delimitáveis e sistema homogêneo, mas que pensasse a língua(gem) em relações sociais, históricas e culturais marcadas por relações de poder.

Desse modo, torna-se relevante estudar as línguas em uma perspectiva dialógica, que valoriza as inúmeras línguas faladas pelos sujeitos. Estudar as línguas nesta perspectiva é compreender que as línguas se constroem nas relações dialógicas entre sujeitos social, histórica e culturalmente situados e que esses sujeitos são construídos na e pela língua/linguagem (BAKHTIN, 2015). O foco se volta para os usos linguísticos na sociedade, que são múltiplos e complexos, e o caráter ideológico desses usos e das relações sociais. Na perspectiva bakhtiniana, “a linguagem, as identidades e o mundo social constituem-se mutuamente, configurando-se como concretos, históricos, abertos, não-sistematizáveis, relativamente caóticos (complexos), porosos e singulares” (SEVERO, 2011, p. 96). Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana pode ser aproximada da proposta de César e Cavalcanti (2007) de olhar para os múltiplos usos e as múltiplas línguas, de modo que se procura focalizar

[...] sob o manto da ‘língua’ a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a ‘unidade’ na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as ‘misturas’, as diferenças, ao invés de buscar as semelhanças estruturais para justificar uma pretensa ‘unidade sistemática da língua’ ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61-62)

na atualidade, esse tipo de migração permanece, como observamos muitos venezuelanos migrando para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, muitos são refugiados de guerra, como muitos sírios, ou por catástrofes da natureza, como muitos haitianos.

Uma vez que os sujeitos, nas diferentes comunidades de fala, usam inúmeras línguas, procuramos entendê-las, junto com César e Cavalcanti, por meio da metáfora do caleidoscópio, que

[...] inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo ‘estático’, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentam/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45)

Para o Círculo de Bakhtin, a língua(gem) é prática social, é interação nas relações sociais; assim a concebemos, juntamente com os autores do Círculo e com as linguistas aplicadas brasileiras, como prática social e interação. Nesse sentido, convém enfatizar, que a língua(gem) não pode ser limitada a um sistema, pois existem diferentes comunidades de fala, de modo que não podemos compreender a língua(gem) como única e homogênea (BLOMMAERT, 2006). Compreende-se, assim, as línguas como carregadas de significados ideológicos pelas comunidades de fala, portanto precisam ser estudadas nos seus distintos contextos de multilinguismo; além disto, ao estudar as línguas, volta-se o olhar para as identidades dos falantes (RICENTO, 2000; SEVERO, 2011) porque se compreende que a língua(gem) não pode ser dissociada do sujeito.

Pensamos a língua(gem) nas práticas sociodiscursivas e temos como base construtos teóricos que possibilitam estudar a língua(gem) de sujeitos arraigados em contextos culturais. Assim, entendemos como mais produtivo pensar a língua(gem) como conjuntos híbridos, que os sujeitos põem em ação para agir na sociedade, que é complexa e heterogênea (CÉSAR; CALVACANTI, 2007). Em meio às interações, as formas que não estão na norma padronizada relacionada à nacionalidade são consideradas “erro”, desvio e fuga da normalização/padronização (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Contrapondo-se a essa posição, as autoras afirmam que é preciso perceber a diversidade linguística, a qual assume que as línguas são muitas e qualitativamente diversas, heterogêneas; nesse contexto de heterogeneidade, pode-se questionar a noção de “erro”, entendendo, assim como Bakhtin (2015), que a unidade linguística é uma construção. Essa unidade é construída nos processos de padronização/normatização.

Levando em consideração a multiplicidade dos contextos em que a língua portuguesa é falada no Brasil, pode-se afirmar que existem várias línguas sob o mesmo rótulo de língua portuguesa, o que nos leva a observar o multilinguismo em/do português, assinalado pela linguista aplicada Marilda Cavalcanti (2013). As línguas portuguesas indígenas, surdas, de imigrantes, de fronteiras, das diferentes culturas urbanas e rurais são normalmente unificadas e vistas sob o

enfoque da correção e da padronização; a língua única portuguesa. Entretanto, como assinala Bakhtin,

A língua, como o meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente. (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Na visão deste autor, a língua é entendida como cosmovisão, como ideologicamente preenchida, de modo que sua pluralidade diz respeito não aos aspectos estruturais, mas uma pluralidade de “horizontes verbo ideológicos sociais”, horizontes valorativos pelos quais os sujeitos se orientam socialmente. Esses conjuntos de valores são constituídos nas e para as relações sócio verbais.

Diante do exposto, o lugar do qual falamos de língua(gem) neste trabalho focaliza os sujeitos nas práticas discursivas, comportando, desse modo, todas as formas linguísticas, valorizando todas as línguas e os falantes, o que nos leva a falar do multilinguismo das línguas portuguesas e também das línguas ucranianas, pois compreendemos que as línguas ucranianas faladas em Prudentópolis são várias, algumas das quais hibridadas com as línguas portuguesas e outras línguas imigrantes. Concordamos com César e Cavalcanti (2007, p. 62), para quem a língua é vista “como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, tons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações”. Sob um aspecto um pouco distinto, também Bakhtin vê a língua híbrida naqueles usos em que, num mesmo enunciado, encontram-se conjuntos de valores distintos. (BAKHTIN, 2015).

Pode-se aproximar essa visão de língua de Cox e Assis-Peterson (2007) e de César e Cavalcanti (2007) da visão de língua do Círculo de Bakhtin, pois esses diferentes autores entendem que a língua é construída nas relações, onde está sempre inacabada, sendo sempre um processo e uma construção social. Para Bakhtin (2015), a língua é uma construção socioideológica e, por isso, é percebida na relação dialógica viva, ou seja, é nos enunciados que se entrecruzam que as línguas se constituem de forma heterodiscursiva.

As diversas línguas presentes na sociedade se constituem como línguas ideológicas que carregam e agregam valores; as línguas são construtos sociais que se formam e movimentam permanentemente na vida, ou seja, no heterodiscurso (BAKHTIN, 2015). Assim, a linguagem deve ser entendida como uma construção nas relações discursivas, interacionais. Uma vez que são preenchidas ideologicamente

nas práticas sociais em diversos contextos históricos e culturais, as línguas estão sempre em um processo e se materializam/concretizam/realizam no enunciado. A língua é “um fenômeno social em formação histórica, socialmente estratificada e desintegrada nessa formação” (BAKHTIN, 2015, p. 115-116).

O contexto social, histórico e cultural é essencial para pensar o enunciado, já que esse contexto constitui o enunciado desde dentro, é nesse contexto que a língua é preenchida ideologicamente (BAKHTIN, 2011). Apenas falantes situados podem dar os diferentes tons ideológicos às palavras, aos signos. O signo é ideológico e, por isso, é valorativo. Para o Círculo, a ideologia pode ser vista como conjunto de valores construídos socialmente pelos distintos grupos sociais. Desse modo, as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem das palavras que compõem o enunciado sempre são ideológicas.

Assim como para César e Cavalcanti (2007) as línguas estão relacionadas às identidades dos sujeitos, para Bakhtin, essas vozes os constituem, demonstrando que a formação individual se dá por diferentes discursos, diferentes línguas sociais, diferentes visões de mundo. Dessa forma,

[...] a língua tida como enunciado híbrido, ideológico e dialógico constitui sujeitos éticos que se elaboram e se configuram na relação com a alteridade. Os sujeitos se (re)constroem indefinidamente ao entabularem relações dialógicas com os outros, com a língua e com a realidade, assumindo, assim, uma atitude eticamente responsiva em relação a vida. O que garante aos sujeitos a responsabilidade é sua natureza não-fechada ou finalizada: por serem livres, criativos e abertos, os sujeitos assumem uma posição única e singular na vida. (SEVERO, 2011, p. 109).

Desse modo, é relevante compreender que a língua é constitutivamente plural. O processo de hibridização linguística diz respeito à “mistura de duas línguas sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação sociais (ou por ambas)” (BAKHTIN, 2015, p. 156). A língua é o espaço do encontro e do embate de vozes sociais que atuam tanto em consonância quanto em dissonância para assim produzir a interação.

Considerando que as línguas são ideologicamente preenchidas a partir das posições valorativas dos sujeitos envolvidos na interação – a qual é construída social, histórica e socialmente –, entendemos que também os sujeitos se posicionam valorativamente em relação às línguas uns dos outros e às suas próprias línguas. Por isso, é relevante estudar as ideologias linguísticas relacionadas a essas línguas, para poder compreender como as práticas discursivas são efetivadas, como a linguagem é visualizada na sociedade e como colabora para a constituição da identidade e construção do estado-nação.

Entendemos que essas ideologias linguísticas constituem as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem ao usarem as línguas. Essas escolhas, por

sua vez, configuram políticas linguísticas. Entendemos políticas linguísticas, juntamente com McCarty (2011), como “um processo sociocultural complexo: ‘modos de interação, negociação e produção humanas mediados por relações de poder’ (McCarty, 2004, p. 72)”. (p. 8). As políticas linguísticas regulam “formas e usos linguísticos legítimos e ilegítimos” (McCARTY, 2011, p. 8), governando sobre os usos linguísticos, além de governar sobre os status e funções das línguas.

Sendo assim, neste trabalho, sendo apenas uma breve apresentação da pesquisa realizada no mestrado, no próximo tópico, trazemos alguns resultados encontrados, respondendo aos objetivos propostos na dissertação. A análise dos dados, bem como, a visão dos autores em relação aos conceitos adotados, podem ser observadas com mais precisão na referida dissertação.

POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM OLHAR PARA A COMUNIDADE DE PRÁTICA

De acordo com Maher (2013), as políticas linguísticas dizem respeito às intervenções nas línguas, tanto dos falantes como do Estado, e como essas línguas são constituídas, percebidas e utilizadas. Compreende-se, então, que as políticas linguísticas constituem as línguas, no que diz respeito às suas formas, valores e funções, e os usos linguísticos que fazem os falantes.

Em todo o território brasileiro, como já afirmamos anteriormente a partir de Maher (2013), há uma grande diversidade de línguas faladas, porém, muitas dessas línguas não são reconhecidas como parte integrante da nacionalidade brasileira, já que existem muitas políticas linguísticas engendradas pelo Estado que visam uma “identidade nacional” pautada em uma única língua nacional.

As políticas linguísticas produzidas na construção de unidades nacionais dizem respeito a diversas questões que envolvem a linguagem – envolvendo relações de poder, políticas dos governos/do Estado, organização social, entre outras – que vão desde o planejamento de aspectos internos a uma língua até os seus usos, funções e valores na sociedade.

Na área de Linguística Aplicada considerando que o papel desta na atualidade está em olhar para os usos das línguas na sociedade com vistas a abordar especialmente aqueles que se constituem como problema social, como elementos de desigualdades e explorações sociais, o estudo das políticas linguísticas se constrói como olhar para os usos das línguas na realidade, não se fixando apenas na forma. Com isso, pode-se retomar Ricento (2000), que argumenta que é importante os linguistas investigarem como ocorrem as conexões linguísticas na sociedade já que seria um equívoco pensar que o planejamento linguístico de corpus resolveria os problemas decorrentes da linguagem. Estudar e investigar a língua em suas conexões com a história, as sociedades, as relações de poder,

os conflitos sociais, políticos e culturais seria o ideal já que o foco é pensar nas línguas em uso e não apenas na língua única do Estado (com todo seu sistema de padronização/normatização).

McCarty (2011), opondo-se a estudos de políticas linguísticas que viam as línguas como unidades discretas, afirma que é importante investigar as políticas linguísticas na perspectiva de que as línguas estão em movimentos em um processo dinâmico. Assim, em acordo com esta autora, no presente trabalho, pensamos a língua(gem) como corrente viva da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2013). Os falantes colocam as línguas em movimentos, transformando formas e usos linguísticos em função das relações de poder. Portanto, o estudo das políticas linguísticas, trabalhando na perspectiva da situação social em que as línguas estão inseridas (ALTENHOFEN, 2013), leva em consideração essas transformações. Ricento (2006), ao apresentar o campo de estudos das políticas linguísticas, mostra que há ações sobre as formas das línguas e ações sobre as funções das línguas. Se inicialmente se pensava, nos estudos de políticas linguísticas, que essas ações eram efetuadas apenas pelos Estados, atualmente se compreende que grupos sociais também agem sobre as formas, os usos e as funções das línguas nas comunidades de práticas em que estão inseridos.

Estudar as línguas em movimento na sociedade é pensá-las como na correnteza de um rio, onde a água nunca é a mesma, pois ela interage e se transforma na relação com o local e o local a transforma constantemente. Mas, nem sempre se estudam as línguas como essa água que ninguém consegue fazer ser a mesma por onde passa. Essa perspectiva se choca com visões orientadas pela ideologia do monolinguismo e a ideologia da standardização, que visam à manutenção de uma única língua padronizada, para que, assim, seja caracterizada a identidade nacional.

As políticas linguísticas estão estreitamente relacionadas com as construções de identidades. Maher (2013, p. 120) afirma que as políticas linguísticas raramente têm como propósito “principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio)linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las”. É por isto que compreendemos que as políticas linguísticas se referem às relações/disputas de poder nas sociedades. Embora possam ser vistas como ações sobre as línguas, são de fato ações sobre os falantes, sujeitos sociais.

Nesse sentido, as políticas de padronização e de monolinguismo geram efeitos de silenciamento (MAHER, 2013) das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos, focalizando, sobretudo a língua dominante. Para rever esse efeito é preciso, segundo Ricento (2006), que o Estado trabalhe em prol de uma política linguística que observe a questão cultural, ou seja, deve olhar para as práticas culturais em que essas línguas estão inseridas e perceber que não é possível

fazer uma política neutra; é necessário relacionar a língua e a cultura para que assim ocorra a valorização da diversidade. Estudar políticas linguísticas, assim, implica reconhecer que as

[...] políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas (MAHER, 2013, p. 121).

Políticas linguísticas, portanto, não são processos neutros, mas são essencialmente constituídas pelas relações de poder (RICENTO, 2006; McCARTY, 2011; MAHER, 2013). Nesse mesmo sentido, Spolsky (2004) afirma que elas envolvem diversas questões de poder, de conflito, de tensão, que estão relacionadas com as decisões linguísticas e as práticas linguísticas na comunidade. Estudar políticas linguísticas, desse modo, envolve perceber todas as questões referentes às línguas, sejam elas decisões sobre funções e usos de línguas situadas em uma comunidade de prática, sejam práticas da língua no mundo. Considerando que as políticas linguísticas envolvem relações de poder, Altenhofen (2013, p. 95) assinala que os estudos das políticas linguísticas deveriam

[...] ter em mente que toda e qualquer língua, seja ela minoritária ou majoritária, possui uma importância e um valor no „mercado linguístico“ que dependem de uma série de fatores. É uma ilusão pensar que as línguas são iguais, [...] mas todas – sem exceção – têm o seu valor definido pelos usuários e respectivas comunidades de fala, a quem deve ser garantido o direito de uso. Esse valor de mercado, assim como o status sócio-político de uma língua, variam conforme o contexto de uso e o ponto de vista que se adota.

O problema é que muitas políticas linguísticas são produzidas em uma perspectiva de língua nacional, constituídas pela ideologia do monolinguismo, não valorizando (e ainda desprestigiando) as línguas faladas pelos sujeitos dentro dessa nação. Assim, é preciso perceber, segundo Ricento (2006), o status da língua, que se refere ao seu valor de mercado e à sua utilidade social, nesse aspecto, as ideologias têm um papel fundamental para a constituição do status da língua.

Por isso é relevante, segundo Altenhofen (2013, p. 93), compreender “o lugar das línguas minoritárias na política linguística, na pesquisa linguística, na sociedade e nas comunidades em particular, no sentido de sua representatividade, voz e visibilidade”. Isso envolve um entendimento de política linguística, de línguas minoritárias, da voz do linguista, do pesquisador de línguas minoritárias e da comunidade (ALTENHOFEN, 2013).

Um trabalho pautado na voz e na visibilidade dos sujeitos falantes e das línguas é importante, pois somente assim é possível trabalhar em prol de uma política linguística que valorize o falante e as diversas línguas faladas na sociedade. Além disto, os estudos e ações de políticas linguísticas que se ocupam das línguas que são “rotuladas” como línguas minoritárias

[...] tem de ser transdisciplinar e intercultural. Isso implica que tais políticas se voltem não apenas para as comunidades de falantes e seu inventário e reconhecimento, mas também, e sobretudo, têm de incluir entre seus objetivos, a educação linguística também na maioria, que tem, de um modo ou de outro, influência (ou ingerência), direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e status sócio-político das línguas minoritárias (ALTENHOFEN, 2013, p. 99).

Altenhofen, nesse trecho, destaca que as ações de políticas linguísticas de línguas minoritárias poderiam se voltar também para os falantes da língua majoritária, porque as políticas linguísticas envolvem não apenas um grupo específico de falantes, isoladamente. Esses grupos constituem comunidades de fala que, por sua vez, estão em relações umas com as outras, já que os sujeitos se movimentam entre elas, assim como se movimentam entre as distintas esferas sociais. As políticas linguísticas constituem as relações sociais, e qualquer ação sobre qualquer língua desencadeia efeitos sobre todo o grupo social e sobre os distintos grupos envolvidos nessas relações.

Embora Altenhofen (2013) e Garcez (2013) se refiram a práticas linguísticas sob um enfoque um pouco distinto, pode-se aproximar seus trabalhos. Garcez destaca a importância de pensar em políticas linguísticas com o reconhecimento das inúmeras línguas faladas pelos sujeitos; deve-se “reconhecer a existência de variação linguística e admitir a variedade popular como aceitável e produtiva” (GARCEZ, 2013, p. 88). Essas variedades, assim como as línguas minoritárias de que fala Altenhofen, necessitam ser consideradas, pois são as línguas que o sujeito usa.

Contudo, as decisões sobre a diversidade linguística partem, segundo Altenhofen (2013), da visão majoritária, do grupo de poder. No mesmo sentido aponta Ricento (2006), essas decisões linguísticas envolvem relações de poder e interesses sócio-políticos e econômicos de diferentes grupos. Esses interesses e essas relações compõem a constituição e circulação das ideologias tanto do monolinguismo quanto da padronização; destacamos que a padronização em si não é um problema, o problema está na relação com prestígio e o valor econômico que quase sempre orienta processos de padronização.

De modo semelhante, McCarty (2011) afirma que as políticas linguísticas estão marcadas por e desencadeiam relações de poder, ou melhor, as políticas por si só são práticas de poder, que operam em diversas esferas da sociedade; essas relações de poder são constituídas por construções ideológicas. Esse poder sobre

as línguas pode ser percebido, segundo Ricento, quando “as políticas linguísticas determinam ou influenciam em que língua(s) falar, se essa língua é boa/aceitável ou ruim/inaceitável” (RICENTO, 2006, p. 21).

Canagarajah (2013, p. 43) – assim como McCarty (2011), Spolsky (2004) e Ricento (2006) – afirma que é importante pensarmos nas políticas linguísticas através da perspectiva de ideologias linguísticas que são moldadas por “contextos, propósitos e interesses”. Dependendo do contexto em que as línguas estão situadas, as ideologias relativas a essas línguas podem desencadear diferentes políticas linguísticas, bem como essas políticas linguísticas desencadeiam, se orientam por e sustentam ideologias linguísticas.

Esses autores assinalam que os interesses, os propósitos e as relações de poder, muitas vezes, fazem com que as línguas dos diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o Estado sejam caracterizadas como línguas minoritárias/minorizadas ou línguas desprestigiadas. A ideologia da padronização é notavelmente percebida nessas decisões linguísticas, na qual a língua que prevalece é a língua do grupo dominante, a língua de prestígio. As línguas também no sentido de multilinguismo das línguas portuguesas proposto por Cavalcanti, (2013) que fogem da regra padronizada pelos grupos dominantes são consideradas como dialetos ou variantes (entendidas muitas vezes como derivações desviantes da língua padronizada). A padronização é pensada e arquitetada pelo poder estatal, com o intuito de tornar a nação linguisticamente homogênea, uma vez que os discursos sobre as línguas remetem a uma identidade única de nacionalidade.

Diante do exposto, percebe-se que os sujeitos multilíngues são submetidos à construção política da unidade linguística da nação e que a língua falada naquele espaço é padronizada. Em algumas ocasiões, se os sujeitos falam a sua língua na comunidade, essas interações podem ser negativamente avaliadas por quem não pertence a essa comunidade de fala em virtude da ideologia do monolinguismo. Essas ideologias linguísticas do monolinguismo e da padronização, portanto, constituem políticas linguísticas na construção da unidade e homogeneidade nacional, buscando controlar a diversidade linguística. Em contraposição a essa perspectiva, os falantes multilíngues mantêm, usos multilíngues em diferentes contextos de interação, incluindo alguns regulados pelas políticas oficiais, como a escola.

Daí a relevância de estudar as políticas linguísticas, relacionando-as às ideologias linguísticas em disputa, a partir das vozes e da visibilidade dos falantes, não apenas da perspectiva oficial. Por esta perspectiva, que busca compreender as disputas de poder empreendidos por diferentes atores sociais nas políticas linguísticas é que McCarty (2011) assinala a relevância dos estudos etnográficos para o estudo das políticas e das ideologias linguísticas. Em nossa pesquisa, como assinalamos anteriormente, desenvolvemos a etnografia especialmente no contexto

escolar, levando em consideração a comunidade escolar como todo. Entendemos que os usos linguísticos na comunidade escolar, no contexto pesquisado, estão relacionados com usos linguísticos que os membros dessa comunidade fazem em outros contextos, como a igreja e a família. Por isto, a etnografia desenvolvida envolveu estes outros contextos que se relacionam com a escola. Apresentamos, a seguir, parte do resultado da investigação que realizamos, focalizando sobretudo, ideologias e políticas linguísticas nestes outros contextos mencionados.

ALGUNS RESULTADOS: UM OLHAR PARA A COMUNIDADE APÓS A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar as políticas linguísticas no contexto de quatro comunidades rurais de descendentes de imigrantes (predominantemente ucranianos), na cidade de Prudentópolis, no interior do Paraná. O foco principal da dissertação são as políticas e ideologias linguísticas observadas no contexto escolar. No entanto, nossa pesquisa mostrou que essas políticas e ideologias estão relacionadas com visões sobre as línguas e usos e formas linguísticas que extrapolam a sala de aula e se ampliam para a comunidade escolar mais ampla, especialmente os familiares das crianças e outros membros da comunidade de fala. Podemos destacar que os moradores das comunidades produzem e (re)produzem políticas e ideologias linguísticas.

Muitos dos participantes da pesquisa (estudantes e seus responsáveis e familiares) demarcam fronteiras linguísticas que reproduzem as ideologias linguísticas de quais línguas são permitidas nos ambientes frequentados. Por exemplo, usam as línguas ucranianas nas comunidades rurais, mas quando vão até a área urbana a língua que passa a ser a majoritária é a portuguesa, já que nos estabelecimentos comerciais, na sua maioria geridos por brasileiros não descendentes de migrantes, predomina o usos da língua portuguesa. Embora no município de Prudentópolis alguns estabelecimentos contratem funcionários falantes das línguas ucranianas, a maior parte da interação no comércio se dá em língua portuguesa. Nesse contexto, predomina a ideologia do monolinguismo: “brasileiro fala português” (OLIVEIRA, 2009).

Outra ideologia linguística observada está relacionada à questão da “língua bonita”, que aparece em inúmeros momentos nas falas dos participantes desta pesquisa. Uma das falas é quando uma mãe diz que é muito bonito falar o ucraniano, que é muito bonito que a criança realize práticas religiosas em língua ucraniana. Ou seja, é muito bonito aos olhos da mãe, da igreja e dos fiéis que a criança consiga participar de práticas litúrgicas em língua ucraniana. A “língua bonita” aqui está atrelada a um valor religioso; a “língua bonita” é uma questão

de aproximação aos costumes e tradições religiosas deste povo. Aquilo que é considerado belo em termos dos usos linguísticos está relacionado à ucraneidade, que mais especificamente diz respeito à religião católica de rito ucraniano e à língua ucraniana (ROSA, 2016).

Nessa pesquisa, observamos que a igreja (re)produz políticas linguísticas e ideologias linguísticas. A igreja tem diversos manuais escritos em língua ucraniana, incentiva os fiéis a falarem a língua ucraniana, tanto dentro da igreja como na comunidade; produz formas de ensinamento da língua ucraniana, evidenciada nesta pesquisa através de aulas da catequese; incentiva a manutenção de costumes e tradições ucranianas.

Uma política linguística fortemente apoiada pela igreja refere-se ao cumprimento; por meio do qual os sujeitos produzem legitimação e deslegitimação das línguas faladas nas comunidades. O cumprimento cotidiano realizado em língua portuguesa (*bom dia, boa tarde, boa noite*) por descendentes de ucranianos é considerado falta de respeito pela maior parte dos participantes da pesquisa. Desse modo, a língua portuguesa nesta ocasião é deslegitimada. A igreja produz aqui a ideologia linguística de qual língua é “boa” “aceitável” para o momento da prática linguística.

Nessa pesquisa, foi possível compreender que a igreja é de suma importância para a manutenção da língua ucraniana e para a criação de uma identidade de grupo, a ucraneidade. Muitos dos participantes posicionam-se numa identidade ucraniana, se autodeclarando ucranianos mesmo tendo outras etnias presentes em sua família. A língua e a religião para esses participantes são centrais na sua identidade.

Considerando que as ideologias linguísticas podem ser contraditórias e são múltiplas, outro momento em que aparece a valoração da língua como “língua bonita” é em relação à escola. Uma mãe assinalou que, quando as crianças começam a frequentar a escola, passam a achar somente a língua portuguesa bonita. A valoração “língua bonita” atribuída à língua portuguesa pelas crianças pode estar relacionada à visão de que esta língua é normatizada, o que estabelece uma noção de “certo” e “errado”, além de estar relacionada à língua legítima da escola e dos grupos dominantes. Os participantes da prática escolar algumas vezes reproduzem a ideologia de que se deve falar a língua nacional padronizada, desse modo, esses sujeitos reproduzem a ideologia da língua “boa” e “aceitável”.

O primeiro objetivo específico da nossa pesquisa era investigar como as línguas eram tratadas no contexto escolar, enfim, pesquisar as práticas de linguagem na escola. Um dos aspectos que nossa pesquisa apontou diz respeito à pedagogia culturalmente sensível, que se contrapõe à ideologia linguística do ensino monolíngue e à ideologia da correção linguística. Em uma das escolas observadas, a professora e sua auxiliar fizeram movimentos que possibilitaram a inserção das línguas faladas

nas comunidades em interações em sala de aula. Essas línguas – ucranianas e portuguesas – funcionaram em diferentes momentos, desde conversas paralelas (com temas do cotidiano) entre estudantes e entre estudantes e professora até explicações de atividades. Em explicações individuais e às vezes para a turma, a professora utilizava as línguas imigrantes para as interações com os alunos.

Tanto os alunos como a professora foram agentes na promoção dessas políticas e ideologias linguísticas observadas em sala de aula. Nas conversas paralelas, os participantes da pesquisa transitaram de uma língua para outra sem uma prévia sistematização, as línguas (ucranianas e portuguesas) funcionaram sem lugares e funções demarcados. Nestas interações, é possível observar que as línguas ucranianas e portuguesas integraram a corrente discursiva.

No entanto, quando a interação era mediada pelo material didático, a língua utilizada era a língua portuguesa. Entendemos que o uso da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita, se deve ao fato de esse material estar escrito nesta língua e ser, nesses momentos, o principal foco da interação. Esse material encaminha para uma política linguística de ensino monolíngue na língua nacional.

O segundo objetivo específico desta pesquisa pretendeu analisar as políticas linguísticas construídas pelos sujeitos (professores e alunos) nas ações relativas às línguas no contexto escolar. Como já mencionado anteriormente, a professora promove uma política relacionada à pedagogia culturalmente sensível ao trabalhar usando as línguas das comunidades para as interações com os estudantes.

Mas outras inúmeras políticas linguísticas puderam ser observadas no contexto escolar pesquisado. Uma delas relaciona-se ao pertencimento à comunidade; a professora moradora da área urbana, apesar de ser falante das línguas ucranianas faladas pelos alunos, não era moradora local e os alunos às vezes a consideravam como alguém de fora. Esse fato pode ser observado em inúmeros momentos, em muitos deles a estagiária que era moradora local estava presente. Um exemplo é quando os alunos conversam sobre acontecimentos da comunidade em língua ucraniana com a estagiária, algumas vezes a professora estava por dentro assunto, mas as crianças dirigiam-se somente à estagiária, como se a professora não fizesse parte do contexto.

Desse modo, a professora muitas vezes tentava promover uma “aproximação” com os estudantes, que pode ser observada em diversos momentos, muitos deles relacionados a conversas paralelas em que a professora questiona os alunos sobre assuntos das comunidades, da igreja e familiares. A professora tentava mostrar aos alunos que, apesar de não morar na comunidade, faz parte do contexto e que também conhece e pertence a uma realidade parecida com a deles.

Outra política linguística observada é em relação à hibridização das línguas ucranianas e portuguesas e da validação destas línguas pelos sujeitos. Compreendemos, nesta pesquisa, que os sujeitos agregam valores às línguas,

com isso as diversas línguas faladas em diversos contextos produzem diversos valores relacionados a elas. A língua portuguesa ora é a língua que se contrapõe à identidade ucraniana, ora é a língua valorizada da escola; a língua ucraniana ora é a língua da identidade, o que envolve também ser a língua da igreja e das práticas religiosas, ora é a língua dos não escolarizados.

Observou-se ainda que muitas palavras da língua portuguesa são hibridizadas com elementos da língua ucraniana, para, talvez, trazer estas palavras o mais próximo possível da língua ucraniana. Alguns sujeitos das comunidades investigadas mencionam que a língua que eles falam é muito misturada, essa mistura é aceita e validada pelos falantes.

O terceiro objetivo específico pretendeu pesquisar as ideologias linguísticas dos falantes sobre as línguas presentes/usadas no seu contexto. Durante a pesquisa observou-se diversas ideologias linguísticas em relação as línguas faladas por esses sujeitos participantes da pesquisa, algumas delas já mencionadas como a ideologia da padronização e do monolinguismo. Compreende-se aqui que as ideologias linguísticas estão estritamente relacionadas às políticas linguísticas, desse modo, embora não mencione que também são políticas linguísticas, o leitor pode compreender que ambas estão em uma relação dialógica.

Alguns dos participantes desta pesquisa nomeiam a língua portuguesa como língua brasileira; entendemos que essa nomeação está relacionada à ideologia da construção do Estado-Nação. Estes sujeitos não se referem à língua portuguesa como sendo diferente da língua brasileira, talvez até tenham a consciência de que existem inúmeras línguas brasileiras, mas essas não são mencionadas como diferentes nas falas dos sujeitos. O que assinalamos aqui é que essa nomeação parece estar relacionada com a escolarização dos participantes, ou seja, os sujeitos que tiveram acesso à escola tendem a nomear como a escola nomeia (língua portuguesa), ao passo que os sujeitos que tiveram pouco ou não tiveram acesso à escola nomeiam como língua brasileira; nesse sentido, é a língua que identifica o país e o povo brasileiro.

Como já indicamos anteriormente, as línguas ucranianas são vistas como as línguas da identidade e cultura ucranianas, da comunidade, da prática religiosa e, como tal, é “a língua bonita”. Estas também são as línguas da aproximação entre docente e estudantes. Desta forma, embora a escola seja o espaço oficial da língua portuguesa, docente, auxiliar e estudantes produzem uma política linguística do multilinguismo. As línguas portuguesas são especialmente do espaço urbano ou da escola nas interações medidas pela escrita, pelo livro didático.

REFERÊNCIAS

- ALTEMHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, v. 34, 2013.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 9-32, 2006.
- BLOMMAERT, Jan. Language policy and national identity. In: RICENTO, T. (Org.) **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, USA: Blackwell, p. 238-254, 2006.
- CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.
- CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-62, 2013.
- COX, Maria Inês Pagliari; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. TRANSCULTURALIDADE E TRANSGLOSSIA: PARA COMPREENDER O FENÔMENO DAS FRICÇÕES LINGUISTICO-CULTURAIS EM SOCIEDADES CONTEMPORANEAS SEM NOSTALGIA. In: CALVACANTI, Marilda, C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 23-44, 2007.
- CÊSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CALVACANTI, Marilda, C; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 45-66, 2007.
- GAL, Susan. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, Clare; STEVENSON, Patrick. **Language Ideologies, Policies and Practices Language and the Future of Europe**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, P. 13-27, 2006.
- GARCEZ, Pedro M. Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 79-92, 2013.
- GUIL, Luiz Francisco. **As linhas de Prudentópolis**. Curitiba: Arte Editora, 2015.
- MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 117-134, 2013.
- MCCARTY, Teresa L. **Ethnography and Language Policy**. Edited by Teresa L. McCarty, ed. New York: Routledge, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 1, p. 19-26, 2009.

_____. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Linguagem**, v. 11, n. 1, 2010.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics** v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

_____. Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. In: RICENTO, Thomas (Ed.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Austrália: Blackwell Publishing Ltd, p. 3-9, 2006.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILÍO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Política e Políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-78, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Language, identity and power issues: hybridism in East Timor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 95-113, 2011.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Políticas Linguísticas: o multilinguismo no interior do Paraná**, defendida em 12 de abril de 2017 no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ROSA, Vanessa Makohin Costa. **Políticas Linguísticas: o multilinguismo no interior do Paraná**. Ponta Grossa, 2017, 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2386>>.

Referência deste artigo:

ROSA, V. M. C.; TORQUATO, C. P. O multilinguismo no interior do Paraná. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 713-730.



PRESENÇA DO PRECONCEITO RACIAL NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS EM PONTA GROSSA/PR

Vanessa Aparecida Oliveira¹
Rosângela Schardong²

Resumo: Este artigo pretende condensar dados da minha dissertação de mestrado, defendida em 2019, que teve como objetivo colocar em evidência a presença sociocultural das mulheres negras de Ponta Grossa, dando visibilidade e escuta a elas para que pudessem contar a sua própria história de vida. O interesse em realizar esta pesquisa se consolidou a partir da pouca visibilidade que a população negra tem na cidade de Ponta Grossa, apesar de ser uma cidade com 8.629 pretos e pardos, segundo o último censo realizado em 2009 pelo IBGE. Apesar destes dados, a população negra de Ponta Grossa não é vista nas ruas do centro da cidade, trabalhando em lojas, escritórios ou shopping centers. Por que não? Esta é a pergunta que motivou a pesquisa. Como metodologia de pesquisa foram utilizadas a da História oral e História de vida. A análise das histórias de vida tem como fundamentação teórica artigos, ensaios e obras de Nilma Lino Gomes (2005), Edna Coqueiro (2011), Priscila Bastos (2010), Maria Helana Zamora (2012) e Nivalci Moreira (2013), entre outros autores. Neste artigo será apresentado um recorte da dissertação, trazendo a escuta do grupo das mulheres maduras, destacando-se o tema do preconceito em sua história de vida.

Palavras-chave: Mulheres negras; História de vida; Ponta Grossa.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

OLIVEIRA, Vanessa Aparecida. **Presença das Mulheres negras em Ponta Grossa/PR: Histórias de vida.** Ponta Grossa, 2019, 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2986>>.

INTRODUÇÃO

Este artigo sintetiza parte dos estudos apresentados na dissertação intitulada *Presença das mulheres negras em Ponta Grossa/PR: Histórias de vida*, que teve como objetivo geral colocar em evidência a trajetória de vida das mulheres negras de Ponta Grossa, por meio de seus relatos e narrativas autobiográficas, dando assim, visibilidade às relações que essas mulheres vivenciam na cidade.

1. Mestre. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: vanessa-holyver@hotmail.com.

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: rschardong@uepg.br

Nesta pesquisa objetivou-se proporcionar um lugar de fala para que as mulheres negras de Ponta Grossa relatassem a realidade do preconceito racial, a discriminação, a desvalorização das identidades negras, o racismo velado, a falsa igualdade de oportunidades, questões que permeiam sua experiência de vida, a de seus familiares e também a dos meus.

A partir desses fatos, que pontuam as lembranças e os relatos das mulheres entrevistadas, a pesquisa indica que é falso o mito de que no Brasil não existe racismo, como também é falsa a impressão de que em Ponta Grossa não existem negros. As mulheres negras entrevistadas declaram ter sofrido, em suas experiências de vida, preconceito simplesmente por serem negras.

Acredita-se que é por meio de discussões, do desenvolvimento de políticas públicas, da (re)construção e afirmação de uma identidade positiva que poderemos superar as desigualdades e preconceitos em relação aos negros.

Este artigo tem o intuito de fazer um recorte da dissertação *Presença das mulheres negras em Ponta Grossa: Histórias de Vida* a fim de sintetizar a análise das entrevistas do grupo de mulheres maduras. Neste grupo foi abordada a faixa etária entre 35 a 59 anos. O texto traz o registro do preconceito racial e como ele se manifestou em determinados momentos da vida das mulheres negras entrevistadas. Estas histórias de vida apontam que o racismo foi um fato recorrente desde muito cedo na vida dessas mulheres. São histórias de agressões que acontecem no transporte público, no trabalho e nas tarefas diárias, que atingem profundamente cada pessoa que sofre tal discriminação.

As mulheres negras entrevistadas descrevem como fizeram para superar o preconceito. O intuito deste artigo é divulgar essas histórias de vida, como forma de desvelar o preconceito racial, suscitar reflexões e discussões sobre a população negra, sobretudo as mulheres negras, e o racismo que sofrem no dia a dia em Ponta Grossa.

Para guiar o percurso metodológico, optou-se pela metodologia da História oral, tanto como técnica de pesquisa quanto metodologia de análise. De acordo com Sônia Maria de Freitas, em *História oral: possibilidades e procedimentos* (2006, p. 49), a maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito de sua própria história. Esse aspecto é o que a dissertação buscou potencializar: a mulher negra como sujeito de fala de sua própria história.

HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS DE PONTA GROSSA: MULHERES MADURAS

Os depoimentos das participantes demonstram que o racismo foi um fato recorrente desde muito cedo em suas vidas. A jornalista Jaciara Novaes Mello, 35

anos, relata, na narrativa autobiográfica que produziu para esta pesquisa, a sua percepção do racismo que sofreu durante a infância.

Tive uma infância feliz. Mas em relação ao racismo, demorei a entender o que era, e a me posicionar. Como eu estudava numa escola branca, (eram 4 negros na escola toda e uma delas era minha irmã), a gente era sempre deixada de lado nas brincadeiras. Para poder brincar a gente tinha que dar o lanche para as loiras que comandavam a brincadeira. E eu e minha irmã, fizemos muito isso. Até o dia que a ficha caiu. A gente decidiu não dar mais o lanche. E passamos a ser eu e ela no recreio. Isso me deu força para entender que eu tinha que me sobressair. Aí teve os episódios das festas juninas. Sempre tem mais menina do que menino na turma, e nunca dava certo os pares. E sempre eu era “convidada” a me vestir de menino. Então, chegou o momento que eu acordei para estupidez que era aquilo, e não quis mais dançar. Se eu não podia ser rainha do baile, menino é que eu não seria. Isso também me empoderou, a não aceitar pouco. Depois dessas situações pelo menos no ambiente escolar, eu aprendi a me posicionar, ter lugar de destaque e nunca mais fui humilhada. Hoje, tento passar para as minhas filhas a mesma força. O que me deixa chocada, e com a certeza de que o racismo não é nem um pouco velado, é que as pessoas que queriam meu lanche lá em 1990, são os pais de hoje. Por isso, que tento nas minhas palestras, desconstruir o racismo (JACIARA, 2018)³.

Jaciara lembra que demorou para perceber o racismo quando era criança, porém, quando o percebeu se posicionou de forma enfática em relação às colegas loiras que a excluía das brincadeiras. Jaciara percebeu que tinha que se sobressair porque entendeu que era vista de forma diferente das demais meninas. Nilma Lino Gomes (2005, p. 239) destaca que a subjetividade tem muita importância no processo do tornar-se negro. É nesse sentido que o olhar sobre a adolescência dos sujeitos negros se faz importante, uma vez que a adolescência é um dos momentos fortes na construção da subjetividade negra. Gomes pontua ainda que dependendo do sujeito e da sua forma de lidar com algumas experiências temos adultos que acumulam traumas raciais ou que lidam com desenvoltura com os conflitos étnicos e raciais.

Ainda que as observações de Nilma Lino Gomes se refiram à adolescência, podem auxiliar na análise do relato de Jaciara, porque apesar de ela ter tomado consciência de que a cor de sua pele influenciava a maneira como era vista pelos seus colegas, na infância, ela entende que ser negra é sinônimo de ser tratada de forma diferenciada durante toda a sua vida, na infância, na adolescência e na fase adulta.

De acordo com a jornalista, depois de passar por situações dolorosas em que se sentiu excluída, situações em que aprendeu o que é o preconceito racial no ambiente escolar, viu a necessidade de se posicionar, de ter lugar de destaque e não aceitar pouco por causa da sua cor. Dessa forma, pelo menos no ambiente

3. MELLO, Jaciara. Narrativa Autobiográfica, 06. jun. 2018.

escolar, nunca mais foi humilhada. Pode-se inferir, a partir do seu relato e de sua história de vida, que Jaciara se tornou uma adulta que lida com desenvoltura com os conflitos étnicos e raciais, que aprendeu a se defender, tornou-se uma pessoa que luta todos os dias as suas batalhas e que, em suas palestras, tenta desconstruir o racismo.

Jaciara Mello, em sua narrativa autobiográfica, relatou seu descontentamento por ser muitas vezes “convidada” a se vestir de menino, talvez pelo fato de que nunca era escolhida pelos colegas meninos para dançar com eles, como seu par, nas festas juninas. Pode-se inferir, nos escritos de Jaciara, que o motivo de não ser a garota selecionada para dançar era ser negra porque, possivelmente, os colegas não a achavam bonita como as meninas brancas, que sempre eram as primeiras a serem convidadas para as danças, sobrando para Jaciara a opção de vestir-se de menino ou não participar da festa.

Em relação a esta realidade vivenciada pela entrevistada, Maria Helena Navas Zamora em *Desigualdade racial, racismo e seus efeitos* (2012, p. 564) explica que “os atributos físicos ditos dos negros são geralmente pensados no negativo e sempre postos em comparação desfavorável aos ideais estéticos etnocêntricos”. Pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos não fazem parte do ideal de beleza da sociedade branca. Sendo assim, Jaciara tinha a noção, desde pequena, que as suas características físicas, de menina negra, não se encaixavam no ideal de beleza estimado pelas pessoas da sua escola, frequentada majoritariamente por brancos.

O conflito relacionado à beleza feminina e ao preconceito racial perpassou o discurso da artista plástica e acadêmica de arquitetura, Rosangela Fátima Mileo, 42 anos, quando lembrou o dia em que fez tranças no cabelo, já adulta, e recebeu críticas:

Eu fiz a trança. Fiz com a Jane, ela é daqui da faculdade. O meu foi uma experiência para ver como ia ficar, porque no final do ano eu vou fazer a outra trança, aquela mais pesadinha [...]. Mas falam, né. Falaram assim: “por que colocar essas tranças, aí? Vai cair o cabelo, vai fazer isso, vai fazer aquilo”. Eu disse: “não, este cabelo é meu eu faço com ele o que eu quero”. Mas o engraçado que quando as meninas brancas colocam aplique, não é feio, não é sujo, é natural. É impressionante como as coisas mudam né? Agora a mulher negra quando coloca aquelas tranças “aí nossa, é da favela, da periferia, dá sujeira” (ROSANGELA, 2018)⁴.

As palavras da Rosangela mostram sua indignação quanto às críticas que recebeu ao fazer as tranças, penteado que é entendido pela comunidade negra como símbolo de sua identidade negra. Rosangela aponta que os apliques que as mulheres brancas colocam, chamados popularmente de *Mega Hair*, que servem para alongar os cabelos, não têm uma conotação negativa, é visto como natural

4. MILEO, Rosangela Fátima. *Entrevista Oral*, 25.abr.2018.

e bonito. Já as tranças de matriz africanas que uma mulher negra faz no cabelo, na opinião da entrevistada, é logo relacionado à favela, à periferia e à sujeira. As palavras de Rosangela sugerem, portanto, que o que vem do branco tem uma dimensão positiva, é bonito e é visto com bons olhos, porém, o que vem do negro tem conotação negativa, é feio e estranho.

Nilma Lino Gomes, em sua Tese de Doutorado em Antropologia Social intitulada *Corpo e beleza como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (2002a), explica por que se tem esta percepção em relação à aparência dos sujeitos negros.

Aquilo que é considerado feio, não somente o que concerne aos corpos, mas também o espetáculo social, se mantém nos lugares onde reinam a miséria, as condições subumanas de vida. A pobreza, as trevas, a escuridão, sujeira, os negros são facilmente associados à feiura humana ou a feiura das coisas. O luxo, o brilho, a higiene, o branco é associado à beleza. São signos da beleza e da feiura que demonstram o quanto o julgamento estético é também atravessado pelas questões políticas (GOMES, 2002a, p. 371).

Ainda que a obra de Gomes analise um contexto sociocultural de Belo Horizonte, julga-se que as suas considerações sejam válidas para analisar os conflitos étnico raciais de Ponta Grossa, registrados pelas experiências e relatos das mulheres negras entrevistadas. Sendo assim, o imaginário com que Gomes descreve a polarização da estética sempre bela do branco e sempre feia do negro pode ser empregada para compreender a experiência de Rosangela, que percebe criticamente os comentários sobre as suas tranças, sempre apreciadas em relação de oposição à estética do branco.

Sobre as vivências do racismo, Rosangela Mileo relatou que nunca se sentiu acolhida pela família de sua mãe adotiva.

Não me sinto acolhida pela minha família. Vou te explicar. Eu sou filha adotiva. Eu sou adotada desde os três anos de idade. A minha mãe é uma pessoa aposentada, solteira, ta com 80 anos. Ela quando me adotou, meus Deus, a família inteira ficou revoltada. A mãe é branca, então todo mundo ficou revoltado. Diziam: “ahhh mas por que tem que adotar? Não sabe nem da onde que vem”, e isso acontece até hoje. Na minha família só tem minha mãe, minha filha e uma prima só, o resto é tudo parente. Eu não considero eles como família porque eles não me aceitam. E é mais pela cor, eu sinto (ROSANGELA, 2018).

Nas palavras de Rosangela pode-se perceber como a sua infância foi marcada pelo incômodo de não se sentir aceita pelos seus parentes, pelo fato de ser negra. É relevante observar que a entrevistada aponta a diferença entre família e parente. Rosangela considera como família apenas sua mãe adotiva, sua filha e uma prima, pois é em meio a essas pessoas que se sente amada. Para ela os outros familiares da sua mãe são parentes, já que não a aceitam como parte da família. Ser adota

por uma mulher branca fez com que Rosangela se apercebesse de sua condição de negra, no entanto, ela não julga inferior aos seus “parentes” por ter uma cor diferente da deles.

Quando indagada sobre o que sentia quando sofria racismo, Rosangela diz:

Sofri tanto que já estou calejada e hoje já não sinto mais e se eu sinto eu faço de conta que não houve nada. Porque não vale a pena você se estressar. Hoje nada me atinge como antes [...]. Eu sou eu, eu to aqui, eu vivo, eu respiro. Por que que eu vou me incomodar com isso? (ROSANGELA, 2018).

Pode-se inferir que Rosangela incomodou-se muito com as discriminações que passou durante a vida, porém, hoje já está calejada, já não se importa como antes. Isso possivelmente quer dizer que nos momentos em que se importava com tais ocorrências sofria, sentia-se inferior e desvalorizada. Percebe-se nas palavras da entrevistada que ela não deixou de se incomodar com as manifestações de racismo, contudo, esses fatos deixaram de doer como antes.

Os apontamentos de Rosangela fazem pensar nas construções sociais que nós, negros, estamos submetidos e o quanto dói viver esta realidade, dói a tal ponto que acabamos nos acostumando com a dor. Porém, a discriminação nunca deixa de ser uma agressão, como explica Maria Helena Zamora (2012):

Tornar difícil alguém ser aquilo que é; fazer com que a pessoa seja vista no negativo e pensada em sua suposta “falta”; fazer com que a própria pessoa se veja no negativo e que conspire contra seu crescimento – tudo isso é violento, é brutal. Desde cedo, na mídia e na escola, senão na própria família, a criança negra vê e sente a desvalorização de seu corpo e a fundamentação de padrões estéticos que desprezam o seu tipo, reservando a ideia de beleza para o tipo branco, quando não o nórdico. Tornar-se negro, portanto, é vencer inúmeros obstáculos, onde o referencial é sempre o mundo branco; é um desafio doloroso (2012, p. 567).

Para a autora as construções sociais negativas que são relacionadas aos negros são uma violência brutal. Desde muito cedo a criança negra vê e sente a desvalorização de seu corpo e de sua identidade, por isso Zamora entende que tornar-se negro é um desafio muito doloroso.

Baseada nas experiências que vivenciou em relação ao preconceito racial, Jaciara afirma, com convicção, que o racismo da sociedade ponta-grossense não é nem um pouco velado:

Ser negra é ter que sempre fazer mais e melhor. É entrar numa loja para comprar um aspirador e ouvir do vendedor, que o item é “só para quem tem tapete em casa”. É um mendigo bater na porta da sua casa, ir atender de pijama, e ele perguntar se a dona da casa está. É ir ao açougue comprar filé mignon, e ouvir o preço do açougueiro, sem ter perguntado. É nunca ter sido escolhida para ser rainha do baile. É saber que perdi oportunidades de emprego, por causa da cor. Então, ser negra é viver de luta. (JACIARA, 2018).

As situações que Jaciara viveu, que formam a sua história de vida, marcaram a sua percepção do que é ser negra. Entrar em uma loja e ouvir o preço do item de seu interesse, sem ao menos ter perguntado, põe em evidência o preconceito de que os negros são sempre os mais pobres, da mesma forma, perder oportunidades de emprego por causa da cor, talvez por causa do preconceito de que a candidata negra tem menos preparo e capacidade que os outros, são exemplos que para ela demonstram que em Ponta Grossa o racismo não é velado, é perceptível e explícito. Por isso a jornalista acredita que ser negra é sempre ter que fazer mais e melhor, é viver de lutas, uma vez que sempre tem que mostrar o dobro da competência dos concorrentes para alcançar seus objetivos.

Segundo a história de vida de Jaciara, percebe-se que a prática do racismo provém de diferentes camadas socioeconômicas. Não vem só de quem se sente em situação superior, como o patrão que busca um empregado, mas vem até do mendigo, que ao bater em sua porta, pergunta pela dona da casa, isto é, não reconhece na mulher negra a figura da patroa.

Causa estranheza para as pessoas ver um negro em uma alta posição na sociedade. Esses preconceitos estão enraizados em nossa cultura, brasileira e ponta-grossense, afinal aos olhos da sociedade é mais comum encontrar negros na periferia, morando em casas pequenas com famílias numerosas, trabalhando em cargos inferiores e ganhando salários baixos do que os encontrar em uma posição elevada, morando em casas grandes e bonitas.

O preconceito racial por trás dos comentários racistas que Jaciara citou em sua narrativa está incorporado ao senso comum de grande parte da população. É por essas situações que Jaciara compreende que ser negra é viver de luta, é ter que sempre fazer mais e melhor, é ter que se sobressair e sempre provar que é capaz de se desempenhar bem, tanto ou mais que os não-negros.

Neumari Perpetua da Cunha, 51 anos, assistente social e coordenadora do serviço social de um Hospital de Ponta Grossa, relata como era a reação das pessoas quando percebiam que ela era a assistente social que iria atendê-las:

As pessoas, como um todo, ficavam impressionadas quando viam que eu era a assistente social que iria atendê-las. Era como se eu estivesse fora do meu lugar. Algumas vezes causava estranheza, causava admiração, não era uma coisa natural. As pessoas não precisavam falar, estava no olhar, na surpresa, a atitude é que mostra. “Ah, você que é a assistente social?”, ou então mandavam falar com a assistente social, aí quando tinha duas pessoas, eu e uma colega branca, a pessoa chegava primeiro na outra. A outra podia ser até a minha secretária, mas no olhar daquela pessoa quem tinha mais aparência de assistente social era a mulher branca (NEUMARI, 2018)⁵.

5. CUNHA, Neumari Perpetua da. *Entrevista Oral*, 15.jun.2018.

Pode-se afirmar que para Neumari a surpresa que via nos olhares e atitudes das pessoas demonstrava que ela estava fora de seu lugar habitual. Parece que a aparência, a cor, o sexo, as características físicas de uma pessoa determinam qual é o espaço que ela deve ocupar em nossa sociedade. Sendo assim, as características físicas de Neumari não condiziam com a sua profissão. Ela estava fora do que era esperado de uma mulher negra.

Para Ricardo F. Ferreira e Amilton C. Camargo (2011, p. 385) o fato de um brasileiro se surpreender quando um negro exerce uma profissão que não se encaixa na imagem prototípica do negro pobre revela o preconceito propagado nas relações sociais cotidianas e como as pessoas negras estão submetidas a estereótipos negativos, que tendem a ser vistos como naturais: os negros associados ao trabalhador braçal, pedreiro, empregada doméstica, zeladora.

Esses estereótipos estão enraizados no senso comum da população brasileira, o que os promove é a realidade social que o negro vive no Brasil. As pesquisas mostram que os negros recebem os menores salários, sofrem mais com o desemprego e são a minoria entre os que frequentam a escola e o ensino superior.

Em relação ao racismo, Ricardo Ferreira (2002, p. 70), em seu texto *O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente*, afirma que o preconceito contra a população negra, em função de um mito que o nega, torna-se difícil de ser compreendido e combatido. O autor acredita que há, no Brasil, mecanismos subliminares de encobertamente permeados por um aparente tratamento cordial, desenvolvendo a crença de que a discriminação racial não existe, dessa forma, “não temos de compreender o que não existe”. Contudo, em sua narrativa autobiográfica a jornalista Jaciara Mello afirma que em Ponta Grossa o racismo existe e não é velado. É explícito. Sua história de vida é a prova disso. O relato de Neumari Perpetua da Cunha sem dúvida corrobora e amplia estas provas.

A esse respeito, Rosangela Milleo relatou um momento que a marcou profundamente em relação ao racismo em Ponta Grossa:

Uma vez peguei um ônibus, micro-ônibus, não era um ônibus muito grande. O que aconteceu? Eu sentei, estava lendo um livro, fazia faculdade na época. Tava lendo um livro, tava bem arrumada. E o ônibus não tava lotado, daí entrou uma senhora, bonitona, bem arrumada assim, e tinha um lugar vago do meu lado. A mulher ficou o tempo todo em pé. Quando alguém desceu do ônibus e vagou um banco ela sentou. Pensei assim, pô só tinha um lugar vago ela podia ter sentado, ficou o tempo todo em pé e de repente me vaga um banco e ela senta? (ROSANGELA, 2018).

Teve outra vez no trabalho. Na entrevista de emprego. Quando eu fui fazer a entrevista. Sabe quando dizem: “Sabe, essa vaga não vai caber a você”, então. Aquela coisa assim da pessoa te olhar, olhar o papel, ficar te olhando, sabe? Tenta disfarçar. O racismo velado, né. Era para ser recepcionista num hotel. Quando eu fui ver a pessoa que entrou na vaga

era uma loira, alta, bonita. Eu já me senti pra baixo. Pô, eu tinha todos os requisitos (ROSANGELA, 2018).

Apesar de a artista plástica dizer que o preconceito é velado, ela declara que foi perceptível. Rosangela relata fatos claros de preconceito explícito e público, quando nota olhares de desagrado em uma entrevista para uma vaga de emprego ou quando a candidata negra perde a vaga de recepcionista para uma mulher loira. Pode-se dizer que sua história de vida atesta que o preconceito racial existe e é recorrente em Ponta Grossa.

Foi perguntado para Rosemari Moura de Campo se ela considera que as pessoas de Ponta Grossa são racistas e se havia racismo velado na cidade. A princípio ela disse que não, no entanto, durante a entrevista contou duas passagens em que sua filha havia sofrido racismo na escola e seu irmão na universidade:

Mas teve o caso de um menino que desde o ano passado, esse caso eu soube agora esse ano, que a vizinha ali que veio e contou pra nós. Que ela tava sofrendo racismo, mas só que ela nunca falou. O piá falava um monte dela, falava as coisas assim, sabe? Tipo bicho preto. A minha filha não é de brigar com ninguém, ela guarda para ela. Só que a vizinha, a Leticia, que é amiga dela, se doeu por ela e veio contar pra gente. Aí o meu irmão foi lá na escola e conversou com o diretor (ROSEMARI, 2017)⁶.

Sobre o irmão, Rosemari conta que ele faz faculdade de Direito, sendo o único negro da sala:

Ah teve uma vez que ele falou que fizeram uma prova, porque o meu irmão estuda muito, ele estuda mesmo, ele se fecha naquele quarto e se tiver festa, alguma coisa, ele não vai. Ele estuda mesmo e ele passou em uma prova muito difícil, foi o único que conseguiu. Ele fala que um amigo foi lá e falou: “Nossa! Você ficou branco quando foi aprovado”. Ele falou: “menos, menos”. Quer dizer, por ser negro ele não tinha tanta capacidade de passar, e ele é o único da sala que consegue, e os piá ficam... (ROSEMARI, 2017).

Pode-se afirmar que os fatos relacionados à filha de Rosemari se caracterizam como racismo explícito, já que um colega da menina a chamava de bicho preto, entre outras coisas, diante dos companheiros de escola da menina, tanto que foi uma das testemunhas da ofensa racial que a denunciou. Que dizer da frase que o irmão de Rosemari ouviu depois de passar em uma prova muito difícil? “Nossa! Você ficou branco quando foi aprovado” (ROSEMARI, 2017). A entrevistada ficou indignada quando ouviu o irmão contando o acontecido. Em sua fala, na hora da entrevista, notou-se a sua indignação: “Quer dizer por ser negro ele não tinha tanta capacidade de passar?” (ROSEMARI, 2017).

Depois de relatar os momentos em que seus familiares sofreram racismo, Rosemari disse que percebe o racismo quando outras pessoas, que estão ao seu

6. CAMPO, Rosemari Moura de. *Entrevista oral*, 30.nov.2017.

lado, sofrem com ele. A entrevistada concluiu que “tem racismo, sim, em Ponta Grossa” (ROSEMARI, 2017).

A partir do preceito de que o racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras (FERREIRA, 2002, p. 565) é possível chegar à conclusão de que as pessoas em nossa sociedade ponta-grossense acreditam que os brancos são superiores e mais capazes do que os negros.

Foi perguntado para as entrevistadas, em relação ao trabalho, como elas veem a situação dos negros na cidade de Ponta Grossa. As narrativas foram unânimes em dizer que não reconhecem boas oportunidades de emprego e posições de destaque para a população negra na cidade.

Sobre este assunto, Jaciara Mello declara: “não acredito que aqui seja tão diferente dos outros lugares. Existe racismo e falta de oportunidades” (JACIARA, 2018). Jaciara acredita que a situação dos negros de Ponta Grossa não difere da comunidade negra do país todo. Sendo assim, para a jornalista existe discriminação racial e falta de boas oportunidades para os negros em todos os lugares.

As condições desfavoráveis a que está submetida a população negra no Brasil, em especial as mulheres, são históricas. É impressionante como esse grupo da população foi discriminado e excluído dos avanços sociais do país. De acordo com Bebel Nepomuceno, em seu artigo *Mulheres negras: Protagonismo ignorado* (2013, p. 385), uma das faces mais cruéis e visíveis de tal exclusão se deu no mercado de trabalho. A população negra, afastada por conta do preconceito racial dos postos abertos na indústria, no comércio ou no serviço público, encontrou poucas alternativas fora de trabalhos temporários e atividades de baixa remuneração. De acordo com a referida autora, em vários pontos do país a seletividade racial, mesmo nas ocupações mais subalternas, se fez presente.

A percepção de Rosangela Mileo, em seu relato, segue na mesma direção da denúncia de Bebel Nepomuceno ao analisar o contexto de Ponta Grossa, pois afirma:

Olha, no momento, que eu saiba, é pouca oportunidade. E se você for vê, na sociedade aqui de Ponta Grossa nunca vai ver um negro numa posição muito alta, você sempre vai ver assim o negro na categoria de trabalho um pouco mais baixa. (ROSANGELA, 2018).

No que se refere a esta realidade, apontada pelas entrevistadas, em relação ao trabalho e à comunidade negra, Beatriz Seixas e Mikaella Campos (2017) salientam, em seu texto *Mercado de trabalho ainda discrimina os negros*, que o mundo dos negócios é marcado pela cor do preconceito. Para as autoras, essa discriminação apresenta-se em forma de remunerações menores e cargos sem status de liderança para a população negra.

Uma pequena amostra da manutenção dessas barreiras étnicas no ambiente profissional é o baixo índice de negros no comando das

grandes companhias do país. Apesar de 55% da população brasileira ser afrodescendente, no quadro dos executivos das 500 maiores corporações do Brasil, apenas 4,7% é ocupado por esse público, segundo pesquisa realizada pelo Instituto Ethos, organização que estimula negócios socialmente sustentáveis (SEIXAS; MIKAELLA, 2017).

A partir desses dados pode-se inferir que o mercado de trabalho brasileiro caracteriza-se por ser excludente, envolto em preconceitos em relação à comunidade negra. Nesse contexto, os depoimentos das entrevistadas ilustram o que pode ser observado quando se entra nas lojas, bancos, mercados e escritórios na cidade de Ponta Grossa. Há poucos negros trabalhando nesses locais e quando trabalham seus cargos são de baixa posição.

Uma das mulheres negras entrevistadas dedica-se a profissões pouco valorizadas no mercado de trabalho. Ela percebe na baixa escolaridade uma das causas de suas poucas oportunidades de emprego.

Rosemari Moura de Campo é mãe solteira, empregada doméstica e cuidadora. Quando concedeu a entrevista morava com o pai, o irmão e a filha adolescente. Sobre a infância, a entrevistada relatou que:

Foi um pouco difícil. O pai fala que era bem mais difícil criar os filhos antes de hoje. Que nem o pai conta que hoje a gente se veste bem. A gente veio de uma família humilde. Somos em sete irmãos (cinco mulheres e dois homens), os primeiros vieram numa época difícil, os últimos já foi numa época onde a gente tinha casa, estava vivendo melhor (ROSEMARI, 2017).

Rosemari disse que teve a oportunidade de estudar, porém, optou por largar os estudos na quinta série. Rosemari ressalta como a falta de escolaridade fez com que não conseguisse trabalhos mais qualificados. A entrevistada avalia que o trabalho na área da limpeza não é bom. Porém, pela falta de estudos, não consegue ocupar outros postos. Esta também é a opinião de seus familiares. Ela relata que:

Meu pai cobra até hoje por não ter estudado. Meu irmão quer que eu volte, toda hora ta dizendo: “Vai voltar a estudar? Vamo voltar a estudar pra arrumar um emprego bom”. Vou voltar a estudar agora este ano. Eu vou voltar a estudar com a minha filha. Vou fazer o CEBEJA. Eu fui chamada, esta semana, para trabalhar lá na Continental, na limpeza, mas dá pra crescer lá, né?, mas eu tenho que voltar a estudar (ROSEMARI, 2017).

A partir dessas considerações percebe-se que a família de Rosemari acredita que não é tarde para ela voltar a estudar e conseguir um emprego melhor e bem remunerado. Para Nepomuceno (2013, p. 389), a ascensão social pela educação é sempre uma boa aposta. Porém, desde muito cedo, a população negra, e em particular a mulher negra, teve maiores dificuldades em integrar o quadro educacional na sociedade brasileira. Os reflexos dessa situação podem ser sentidos

ainda nos dias de hoje, visto que, os negros ainda fazem parte de um grupo com menos escolarização em relação à comunidade branca.

O fato é que a educação sempre foi vista como um meio para a conquista de lugares menos subalternizados na sociedade. Historicamente, de acordo com Bebel Nepomuceno (2013, p. 390), os movimentos negros da primeira metade do século XX incentivavam a comunidade negra a se educar, visto que na concepção de tais movimentos era por meio da instrução que eles poderiam romper com o lugar estigmatizado e subalterno ocupado pela comunidade negra no mercado de trabalho.

No entanto, Nepomuceno (2013, p. 394) aponta que os “baixos níveis de escolarização não explicam por si só a subalternização da mulher negra no trabalho”. Nepomuceno (2013, p. 394) acredita que a discriminação racial também colabora para a precária situação vivida pela comunidade negra, por isso, a escolarização ainda não é garantia automática de acesso a postos de trabalho mais valorizados ou a melhores salários. Entende-se, portanto, que não é só a falta de escolarização que causa a inferioridade social da população negra o preconceito, o racismo estrutural, os estereótipos perpetuam várias formas de exclusão da população negra, como demonstra a história de vida de Rosemeri.

A questão do trabalho para a mulher negra também é marcada historicamente. Conforme relata Nepomuceno (2013, p. 386), depois da abolição da escravidão as mulheres negras passaram a sustentar suas casas, visto que os homens negros foram excluídos do mercado de trabalho. Essas mulheres valeram-se de trabalhos ligados à cozinha, à venda de salgados e doces nas ruas e à lavagem de roupas. A referida autora acrescenta ainda que:

Nos postos disponíveis para mulheres na indústria e no comércio, a discriminação racial estava presente disfarçada pelo eufemismo da boa aparência, exigidas das candidatas ao emprego. Este fato persistiu por décadas, funcionando com eficiência como estratégia para afastar a população negra daqueles trabalhos considerados mais adequados a “pessoas de pele branca” (NEPOMUCENO, 2013, p. 387).

Sendo assim, a discriminação racial acaba afastando a comunidade negra das melhores oportunidades de emprego no Brasil. Neste contexto, Rosemari relata seu histórico no mercado de trabalho.

O primeiro emprego meu foi de babá e depois eu fui trabalhando assim, o que vinha. Eu trabalhei na Unimed de copeira e ai voltei na área de limpeza mesmo, limpando casa, lavando roupa, tudo isso. Não procurava algo fora disso por causa do estudo. Por que sem estudo você não faz nada (ROSEMARI, 2017)⁷.

7. CAMPO, Rosemari Moura de. *Entrevista oral*, 30.nov.2017.

Rosemari percebe na baixa escolaridade uma das causas de suas poucas oportunidades de emprego. Sobre a realidade de mulheres negras com baixa escolaridade, no Brasil, Priscila da Cunha Bastos (2010, p. 7) aponta que o trabalho doméstico remunerado é considerado pela sociedade como uma ocupação subalterna, pois, não exige experiência e qualificação. A autora afirma ainda que, quando as mulheres negras com pouca escolaridade não trabalham como doméstica, as encontramos prestando serviços de baixa remuneração nos supermercados, nas escolas ou nos hospitais, sob a denominação genérica de empregadas de limpeza e serviços gerais. Esta é a realidade de Rosemari, que teve seu primeiro emprego como babá, depois como copeira e por fim acabou na área da limpeza.

Nota-se aqui que o histórico de trabalho de Rosemari foi decrescendo, de trabalhos de maior estima para outros de menor prestígio social. Pode-se inferir que os motivos para que Rosemari fizesse uma trajetória decrescente no seu percurso profissional foram a baixa escolarização, mas também o preconceito e a discriminação racial da sociedade ponta-grossense que, repetindo o que ocorre em todo o país, oferece mais facilmente vagas de trabalho para as mulheres negras nas ocupações consideradas subalternas.

A educação é um meio para que as pessoas possam se conscientizar do que são para se libertarem da estrutura sufocante que a sociedade constrói em torno das pessoas, ou seja, a educação fornece ferramentas para que possamos questionar o senso comum, que impõe a dominação social, racial e de gênero a que estamos submetidos. É neste sentido que as mulheres negras entrevistadas entendem a importância dos estudos em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas, isto é, da própria voz das mulheres negras, neste artigo pode-se observar como o preconceito racial se manifesta em Ponta Grossa.

De acordo com a percepção das entrevistadas, o racismo não é velado. Essas mulheres negras relataram vários episódios nos quais sofreram racismo e discriminação em muitos momentos de suas vidas. É por essas situações que as entrevistadas compreendem que ser negra em Ponta Grossa é ter a necessidade de resistir no mundo e lutar diariamente para afirmar sua identidade e aparência negra, pelo seu espaço no mundo do trabalho, lutar pelo reconhecimento do seu lugar na vida socioeconômica e cultural desta cidade.

Em relação ao mercado de trabalho em Ponta Grossa, foi possível concluir, a partir de declarações das participantes, que não há boas oportunidades de emprego e boas posições de trabalho para a população negra ponta-grossense, já que os relatos das entrevistadas pontuaram ter observado a ausência de negros e negras

trabalhando em lojas, bancos, mercados e escritórios na cidade de Ponta Grossa, como também que não se encontram pessoas negras em cargos de liderança.

A partir das análises das histórias de vida das mulheres negras também foi possível destacar a percepção que as entrevistadas têm em relação à educação formal. As entrevistadas compreendem que a educação, além de ser um meio importante para conseguir alcançar uma boa posição no mercado de trabalho, também promove o conhecimento de si mesma e da realidade social e promove a superação das barreiras criadas pelo preconceito racial.

Espera-se que a divulgação das palavras destas mulheres negras de Ponta Grossa, bem como da pesquisa realizada, estimule reflexões sobre as formas como o preconceito racial se manifesta e perpetua, motive o repensar das práticas sociais, para que um dia se viva o pleno respeito às diferenças na ocupação dos espaços públicos, das vagas nas universidades e no mundo do trabalho, o pleno respeito na vida social, econômica e cultural da cidade.

REFERÊNCIAS

BASTOS, P. da C. Jovens negras: identidades articuladas entre o quilombo e a cidade. In: PENESB, Cadernos. **Reflexões sobre os “modos de vida” e a socialização dos jovens negros**. Cadernos PENESB. Rio de Janeiro/Niterói, n. 11, Ed. EdUFF/2010.

FERREIRA, M. de M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, p. 314-332.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. **Relações cotidianas e a construção da identidade negra**. Psicologia: ciência e profissão, 31 (2), 374-389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente**. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 69-86, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822002000100005>. Acesso em: 6 abr. 2018.

FREITAS, S. M. de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2.ed. São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOMES, N. L. **Trajetórias escolares/ corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, n.21. set/out/nov/dez. 2002 p. 40-51. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

GOMES, N. L. **Corpo e beleza como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia Social da Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2002a.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Ricardo Henriques. (Org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62

SEIXAS, B.; CAMPOS, M. **Mercado de trabalho ainda discrimina os negros**. *Gazeta Online*. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/economia/2017/04/mercado-de-trabalhoainda-discrimina-os-negros-1014049877.html>>.

Acesso em: 26 jun. 2018.

ZAMORA, M. H. R. N. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. Fractal: Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-578, dez. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922012000300009>. Acesso em: 17 abr. 2017.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Presença das Mulheres negras em Ponta Grossa/PR: Histórias de Vida**, defendida em 24 de setembro de 2019 no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Rosangela Schardong – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Juvenal da Cruz
Doutora em Educação
Universidade Federal de São Carlos – UFScar

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

OLIVEIRA, Vanessa Aparecida. **Presença das Mulheres negras em Ponta Grossa/PR: Histórias de vida**. Ponta Grossa, 2019, 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2986>.

Referência deste artigo:

OLIVEIRA, V. A.; SCHARDONG, R. **Presença das Mulheres negras em Ponta Grossa/PR: Histórias de vida**. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 731-745.



A POSSIBILIDADE DO MOVIMENTO E A PERSISTÊNCIA DA FALHA EM *O LUSTRE E A MAÇÃ NO ESCURO*, DE CLARICE LISPECTOR

William Fernandes de Oliveira¹
Keli Cristina Pacheco²

Resumo: Este artigo apresenta a produção de uma leitura comparada entre dois romances de Clarice Lispector, a saber, *O lustre*, de 1946, e *A maçã no escuro*, de 1961. Nesse sentido, pautamos nossas análises em questões relacionadas ao exílio e ao movimento como caráter nômade, passando pela temática da existência, da experiência e do testemunho. Dessa forma, emprestamos dada teorização de Jean-Luc Nancy (1996), em que o exílio é visto como condição da existência; algo que recairia na impossibilidade de dado indivíduo de se definir, posto que seu ato de existir não possui um ponto de partida ou de chegada. Do mesmo modo, vemos na concepção de nomadismo, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), a possibilidade de um movimento que se estabelece em três momentos: a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização. Por considerarmos que essas perspectivas possuem uma familiaridade entre si, também construímos uma noção de fracasso do sujeito. Assim, pensamos que seja possível perceber movimentos contrários que apontam para uma mesma direção, que gira em torno do questionamento do sujeito, da linguagem e do mundo; pautando-se, nesse sentido, a questão de uma falha persistente, posto que ambos os protagonistas dos dados romances parecem apresentar experiências incompletas.

Palavras-chave: Clarice Lispector; Exílio; Falha; Nomadismo; Literatura Brasileira.

Artigo baseado na seguinte dissertação:

OLIVEIRA, William Fernandes de. **A possibilidade do movimento e a persistência da falha em *O lustre* e *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector**. Ponta Grossa, 2020, 110 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3068>>.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, o objetivo foi o de construir uma leitura comparada³ entre os romances *O lustre* (1946) e *A maçã no escuro* (1961), ambos de Clarice Lispector.

1. Mestre. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: williamf.o@outlook.com.

2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: kelipacheco@hotmail.com

3. Concordamos com Tania Franco Carvalhal (2006) que a literatura comparada é um meio, não um fim. Aqui, distanciamos-nos de questões que envolvam influência ou paternalismo literário, no sentido de pertencimento a um movimento ou escola. Intendemos, assim, uma leitura que se volta a apontar as diferenças, ou a demonstrar similaridades.

Nisso, propusemo-nos a funcionalizar dada conceituação de falha, que gira em torno de palavras-conceitos tais quais exílio, nomadismo e estranhamento. De outro modo, na postura aqui adotada, se fica indicada a persistência de uma dada falha já no título deste trabalho, isso é apontado como uma procura que é aqui direcionada muito mais no caminho percorrido que no resultado deste empenho. Daí que essa leitura é pautada pelos gestos e lacunas que podem ser planos de fundo dos romances aqui escolhidos, e a possibilidade do movimento, dados os conceitos estudados, surge como resultado desse encontro.

Assim, no romance *O lustre*, temos como protagonista Virgínia, mulher que é acompanhada por um narrador em terceira pessoa. Na narrativa, ela perambula pelos espaços, seja na fazenda de Granja Quieta, lar de sua infância, ou em uma cidade grande, paisagem de sua fase adulta. Seja onde for, parece estar constantemente à procura do mistério, como se pode atestar já nas primeiras páginas (em que ela, juntamente com seu irmão Daniel, encontra um chapéu boiando em um rio, algo que os intriga). E isso parece surgir como uma busca constante que expande a linguagem a qual o romance se forja. Virgínia, ademais, na procura de entender o mundo, tentava alcançar “as coisas”.

Já em *A maçã no escuro* pode-se acompanhar Martim, indivíduo em fuga após tentar assassinar sua esposa, que se percebe destituído “da linguagem dos outros”. Em seu percurso, ele se abriga em um hotel abandonado, cuja figura do “alemão”, homem sem nome, ele teme. Após sair do hotel, Martim continua perambulando até chegar ao sítio de Vitória, mulher que lhe dá emprego. É nesse contato que ele se reconduz a uma realidade que, em alguns aspectos, lembrava-lhe sua antiga condição, de quando vivia com sua esposa.

E o escuro é uma das paisagens que se pode encontrar decorrente dessa fuga. Parece ser o encontro de Martim com seu Éden, ainda que por breves momentos: sozinho andando sem rumo, considera que havia se forjado como um herói, pois havia se libertado das obrigatoriedades do mundo.

Mas a que se direcionam, necessariamente, as palavra-conceitos anteriormente mencionadas? São temas que abrangem os caminhos pelos quais este texto se forja, são agenciamentos, engrenagens de leitura. Podem tanto funcionar independentemente como em conjunto, mas não regem, aqui, os objetos de nossa análise, a não ser no sentido de que podem servir como forma de diálogo com as obras literárias escolhidas. Nesse sentido, apoiamo-nos em autores tais quais Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean-Luc Nancy, dentre outros.

NOMADISMO E INTENSIDADE

Pode-se encontrar na figura do nômade, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), não necessariamente o deslocamento, mas a intensidade; não o trajeto, nem o destino, mas a fluidez da areia do deserto: espaço, inicialmente, de territorialização, força de agenciamento que faz expandir o próprio território; posteriormente de desterritorialização, e, então, de uma nova reterritorialização, que constitui o nômade como força de resistência, como quebra da hierarquia e da regência do Estado.

Da mesma maneira, é o espaço aberto, antítese do estriamento do Estado, “a morada” nômade. Pode-se entender que esse espaço serve como ameaça ao que é estriado, e impõe certo tipo de intensidade, que não necessariamente se traduz em movimento, como resposta à figura hierarquizante do Estado. Daí de se compreender que é este o território pretendido pelo nômade, que se difere do sedentário, em oposição ao modo de distribuição do Estado: o nômade persiste onde a desterritorialização avança, ao passo que o sedentário se encontra em posição de abandono de território quando este se traduz em hostilidade. Assim, o nômade se torna potência no hostil, e vê no território uma constância ambivalente de territorialização e desterritorialização, e novamente oportunidade de reterritorialização:

O nômade aparece ali, na terra, sempre que se forma um espaço liso que corrói e tende a crescer em todas as direções. O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido em que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele. Ele é o vetor de desterritorialização. Acrescenta o deserto ao deserto, a estepe à estepe, por uma série de operações locais cuja orientação e direção não param de variar. [...] É nos mesmos termos que se descreve o deserto de areia e o de gelo: neles, nenhuma linha separa a terra e o céu; não há distância intermediária, perspectiva [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43-44).

Daí a procura, pelo nômade, desse lugar não delimitado, não como forma de possuir, caso do sedentário, mas de ocupar. Pode-se ver, a partir de Deleuze e Guattari (1997), que o nomadismo surge como o aparecimento de uma tentativa nova, e a possibilidade iminente do fracasso é potência no hostil.

Dado esse tipo de mobilidade, consideramos que seja possível ver na literatura de Lispector temáticas-oposições tais quais animal versus homem, homem versus mundo, luz versus escuridão, etc. Questões estas que podem ser uma forma de Clarice trabalhar a linguagem, apresentando-se nisso um embate sobre a tentativa de dizer tudo e esgotar a própria linguagem e, muitas vezes, alinhá-la ao pensamento e ao corpo. É por essa perspectiva que se pode considerar que “a literatura de Clarice implica a exclusão de qualquer tipo de hierarquização e propõe a instauração de um espaço de errância: não ser de

nenhum lugar ou amplamente existir numa gravitação que é todos os lugares” (MENDES de SOUZA, 2000, p. 26).

Neste tipo de leitura dos textos clariceanos, Lispector pode ser vista em um ponto específico, segundo escreve Evando Nascimento: “[ela] trabalha a instituição literária a fim de poder *dizer tudo* sobre o humano. *Dizer tudo* no duplo sentido de desrecalar uma fala e de hipoteticamente esgotar um assunto, sem nunca, neste último caso, atingi-lo de fato” (2012, p. 13). Vemos, então, uma linguagem em devir, em constante transformação. Que tende a se dirigir à equiparação dos corpos, como busca da alteridade onde o corpo da barata possibilitaria a transfiguração que indicaria uma melhor percepção das coisas e de si mesmo. Ou então como exteriorização do olhar que fortalece o íntimo, certo tipo de criação de interiorização que parte do fora, tentativa de quebra dessa fronteira.

Nisso parecem estar envolvidos o olhar, o corpo, a linguagem. Olhar que também é limitado por um corpo fustigado pelo espaço. Corpos que, então, produzem silêncio. Inicialmente, em *O lustre*, silêncio como morte, presença que anuncia já uma ausência: caso, por exemplo, de um chapéu que Virgínia e seu irmão, Daniel, encontram flutuando em um rio, e que associaram a um afogamento; nasceria ali um juramento de nunca falarem sobre o que eles, então crianças, haviam visto, mesmo que jamais se possa confirmar que se tratava de alguém que havia se afogado, e assim a morte passa a caminhar ao lado de Virgínia⁴.

Nesses aspectos, pode-se defender a ideia de que, na realidade cerceada de *O lustre*, os corpos delimitam o espaço, balizam a estratificação, concedem a imobilidade. Por exemplo, Virgínia parece ser um corpo dominado na realidade de Granja Quieta. É temerosa à figura tirânica do pai, faz o possível para agradar a Daniel – outro indivíduo que facilmente se transfigura em tirano –, assim como silencia sempre que ordenada. No mesmo episódio do chapéu, Virgínia reflete que já morrera, algo que pode levar o leitor a se questionar: pode um cadáver desejar? Ali, a figura feminina é subjugada, e neste grupo entram Esmeralda, irmã de Virgínia, e sua mãe.

Considerado isso, é possível que a intensidade prevaleça em planos estriados? Intensidade no sentido de velocidade turbilhonar, a qual o nomadismo, segundo Deleuze e Guattari (1997), utiliza como instrumento de sua máquina de guerra. É aí, consideramos, que a tentativa e o fracasso entram como júbilo. Não esquecer a sentença inaugural do romance, que declara que Virgínia seria “fluída durante toda a vida” (LISPECTOR, 1982, p. 7). É a sua tentativa de entender o mundo que a move,

4. Nosso ponto pode ser confirmado por Olga de Sá (2004): “Pode-se delinear, na ficção clariciana, uma metafísica da morte, cujo paradigma talvez seja Virgínia de *O lustre*, que morre no final da narrativa, mas cuja morte é indiciada, desde o início. Virgínia e o irmão Daniel surpreendem um chapéu arrastado pelas águas do rio. Tacitamente admitem que se trata do chapéu de um afogado. Assim, na infância, o sema da água une-se ao da morte, para engolir a vida de Virgínia para sempre” (p. 288).

mesmo que isso não importe necessariamente como movimento espacial. Nesse sentido específico, Virgínia é diferente de Martim: o espaço é a ele imprescindível para que possa se distanciar, muitas vezes dele mesmo. Não esquecer também, a partir de Deleuze e Guattari (1997), que o nômade se economiza em relação ao movimento, que é aquele que persiste justamente quando deveria desistir.

São as viagens e pensamentos de Virgínia que dão vida à narrativa, matam a monotonia dos dias em Granja Quieta: quando, a partir do interior em que nada pode ser tocado, ela emerge para alcançar o mundo, iluminá-lo, movê-lo em seu processo de devir, na ressignificação das coisas que se desterritorializaram e que são garantidas em um novo território – que dão vida à narrativa, matam a monotonia dos dias em Granja Quieta. Ali, ela é capaz de quebrar a autoria e a paternidade das figuras masculinas: não são os homens que a escrevem, embora obtenham dela um controle por vezes confortável.

Desse modo, pensamos que Virgínia pode ser vista como um constante apagamento à procura da luz que a possibilitará ver o mundo, e com isso é possível aproximá-la a um processo de territorialização e desterritorialização. Isso no sentido de que, a partir da linguagem que ela possui, tenta ressignificar seu espaço como entendimento do mundo. Por exemplo, como ondas Virgínia parece flutuar no tédio de Granja Quieta, transformando a realidade em mar:

[...] às vezes era tão rápida a sua vida. Luzes caminham sem direção, Virgínia espia o céu, as cores brilham sob o ar. Virgínia caminha sem direção, a claridade é o ar, Virgínia respira claridade, folhas tremem sem saber, Virgínia não pensa, as luzes caminham sem direção, Virgínia espia o céu... Às vezes era tão rápida a sua vida. Sua pequena cabeça de menina tonteava, ela fitava o campo à sua frente, espiava Granja Quieta já perdida na distância e olhava sem procurar entender. Em Brejo Alto não havia mar, porém uma pessoa podia olhar rapidamente para a extensa campina, fechar logo os olhos, apertar o próprio coração e como um filho, como um filho nascendo, sentir o cheiro docemente podre do mar. E mesmo que nesse instante o dia fosse duro e novo, as plantas secas de poeira, nuvens vermelhas e quentes de verão, os girassóis ásperos sacudindo-se no final do grosso talo contra o espaço, mesmo que não houvesse a feliz umidade das terras próximas às águas... uma vez um pássaro desabrochou da campina para o ar em voo súbito, fez o coração bater depressa num susto pálido. E isso era livre e leve como se alguém andasse ao longo da praia (LISPECTOR, 1982, p. 20).

Este é um movimento caracterizado em vai e vem que, no entanto, não a retira de seu lugar; é o mundo que se move, as coisas que se mudam, os nomes que se alteram. Deste modo, dada questão da água e do corpo feminino, levantada por Ana Luíza Andrade (1993)⁵, pode ser também aproximada em O

5. No artigo “O corpo-texto canibal em Clarice Lispector”, a autora escreve que a literatura clariceana faz o corpo textual escapar às diferenças a partir de um canibalismo que se inscreve entre o excesso e a carência – a autora aponta Macabéa como exemplo desse devoramento. Se seguirmos esta direção, Virgínia, que tem a mesma morte de Macabéa, é devorada pela opinião das pessoas, ironicamente

lustre, embora aqui não vejamos a questão como devoramento. Trata-se mais de uma imobilidade provocada pela hierarquização do espaço, que tinha como topo o pai da protagonista.

Já com relação *A maçã no escuro*, pode-se visualizar Martim, um fugitivo que se crê assassino. Embora seja difícil afirmar que ele foge por ter cometido um crime: sua fuga soa ser muito mais um apagamento; não parece existir uma culpa moral nele, mas uma tentativa de abandonar, implodir um mundo o qual ele não pertence. Nesse sentido, ele aparenta coabitar reinos variados, mas sua relação com a terra parece somente passagem; diferentemente daquele que é obrigado a partir, Martim simplesmente parte, angariando no território a sua constante (re) construção, e nesses aspectos pode-se indicar nele também uma semelhança com a figura do nômade.

Martim não se demora no hotel que encontra e logo parte, iniciando nova caminhada. Era um trajeto sem rumo, mas com direção: afastar-se, seguir em frente. A partir de Deleuze e Guattari (1997), pode-se pensar que Martim se encontra em um processo constante de desterritorialização, que provoca nele um desenraizamento tanto interno quanto externo: tão logo se territorializa, disso se desfaz, de modo que a reterritorialização, se ocorre, nunca é na mesma coisa, nem no mesmo lugar. Também a essa altura pode-se ver Martim como um corpo se movendo e sendo reconstruído:

À medida que caminhava o homem sentia nas narinas aquela aguda falta de cheiro que é peculiar a um ar muito puro e que se mantém distinta de qualquer outra fragrância que também se possa sentir — e isso o guiava como se seu único destino fosse encontrar-se com o mais fino do fundo do ar. Mas seus pés tinham a milenar desconfiança da possibilidade de pisar em alguma coisa que se mova — os pés apalpavam a moleza suspeita daquilo que aproveita a escuridão para existir. (LISPECTOR, 1970, 16).

Martim parece, também, alterar as fronteiras que o cercam, como se vivesse eternas inaugurações. Nesse sentido, ele parece ultrapassar intensidades. Por momentos na narrativa pode-se ter a impressão de que os espaços somente existem para serem por ele habitados, como se o seu corpo determinasse a criação e o movimento do mundo, ainda que seja Martim o indivíduo que vai ao seu encontro. Assim, ponderamos que Martim, inicialmente territorializado nesse mundo, se desterritorializa a partir de seu ato. E sua reterritorialização ocorre nele mesmo, quando percebe, ao final do romance, o próprio fracasso de sua experiência, que era a de tentar ser o primeiro homem, aquele que possibilitaria à humanidade existir. Desse modo, consideramos que Martim habita majoritariamente a desterritorialização.

Aliás, como é possível visualizar, não somente Martim se potencializa no espaço do escuro; Virgínia igualmente se beneficia disso. Um exemplo disso é pelo mesmo motivo que sua irmã, Esmeralda, fora castigada tantos anos atrás.

apresentado na experiência que ela tem com o porão. Seguindo a ordem de seu irmão, que partia da Sociedade das Sombras (grupo que ele cria para dar ordens à irmã e que nada mais era que a institucionalização de seu sadismo), Virgínia permaneceu por um dia no porão do casarão. Lá, imersa na escuridão, ela encontra os sentidos que procurava, e garante uma vitória sobre Daniel:

Ah, compreendia tanto. Suspirava de alegria e de certa incompreensão. Um dia talvez não comparecesse junto ao respeito dos pais, junto ao prazer de passear, ao gosto do café, ao pensamento de gostar de azul, à dor de ferir a perna [...]. Como para ela era sempre fácil nada desejar, manteve-se parada sem mesmo sentir as sombras negras do porão. Foi-se distanciando como numa viagem. Aos poucos ia conseguindo um pensamento sem palavras, um céu cinzento e vasto, sem volume nem consistência, sem superfície, profundidade ou altura. Às vezes, como ligeiras nuvens soltas do fundo, o céu era atravessado pela vaga consciência da experiência e do mundo fora de si mesmo (LISPECTOR, 1982, p. 52).

Ali, alcançar o escuro parece significar tocar o céu, submergir no mar, atravessar espaços lisos pela força desterritorializante do pensamento. Dessa maneira, é possível visualizar Virgínia como um agente que altera o próprio mundo em sua busca por compreensão. Ela parece buscar esses espaços que não pertencem a ninguém, e que só podem funcionar como modo de ocupação, não de conquista. Assim, a ela o movimento não vem a importar de forma extensiva, mas se traduz em intensidades.

EXÍLIO E ESTRANHAMENTO

No ponto referido ao exílio, pode-se ver o conceito de Jean-Luc Nancy (1996), na colocação da existência como exílio: o autor vê a questão como um desenraizamento que não prescinde o território, uma procura interminável, como impossibilidade do retorno. Tanto porque o exilado pode ser visto como o ser destituído que tem a si como asilo⁶: é aquele que sempre procura, mas não encontra.

Nessa forma de exílio, deixa de existir uma maneira de reapropriação como forma dialética que faria o exilado passar do negativo ao positivo (ser, por exemplo, banido de seu solo para posteriormente retornar ou encontrar um ponto de reconexão). Igualmente, na questão da existência, o foco passa a ser o movimento (*ex*, de existência), e não a imobilidade (instância, segundo momento da palavra).

En la existencia comprendida de tal modo, en la existencia moderna o en este sentido moderno de la existencia, lo que cuenta o lo que más pesa -

6. A si como asilo, a língua materna como asilo, nas considerações de Jacques Derrida (com comentários de Anne Dufourmantelle) na questão da ambivalência entre hospitalidade e hostilidade. “Derrida começa por dar direito a essa experiência do ‘sempre’ como fidelidade ao outro e a si mesmo na língua. ‘Quaisquer que sejam as formas do exílio, a língua é o que se guarda para si [...]’ (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003, p. 76).

para decirlo sencilla y burdamente - ya no es el segundo momento de la palabra, ya no es la ‘estancia’ o la ‘instancia’ de la ‘existencia’, ya no es la posición del ser en acto y ya no es la entelequia en el sentido aristotélico, es decir, la realización del ser en su forma final, sino que lo que cuenta es el primer momento, es decir, el *ex*: el momento de la salida y del fuera, ese momento que Heidegger subraya escribiendo ‘ek-sistence’ y que, para acabar, ya no es un momento, sino la cosa entera. La existencia ya sólo lo es ese *ex*. (NANCY, 1996, p. 35).

Daí que, se não há reapropriação possível, como nos faz entender o exílio dialético, o autor pensa o exílio como asilo, onde o ser que existe não pode ser capturado ou desapropriado de si próprio. E essa relação de hospitalidade no exílio é perpassada pela linguagem, pelo corpo e pelo ser-com: o corpo como exterioridade⁷, projeção que interage com outros corpos, exposto, colocado fora; linguagem incapaz de alcançar todos os sentidos, falha, mas, ainda assim, abrigo do sentido; e exílio como ser-com, que perpassa o corpo e a linguagem. Neste ponto, Nancy se utiliza do termo *Mitsein*, ser com os outros, de Heidegger, e é enfático ao escrever que não se trata do ser em comum, na interioridade de indivíduos em comunidade, ou na exterioridade das massas e multidões: é na relação de uns com os outros, residindo nessa distância, que caracteriza uma expropriação, o exílio do ser-em-comum, ou ser-com.

Nesse sentido, existir acontece em desapropriação porque isso não se dá como passagem para uma outra coisa nem como essência da existência. Trata-se do indivíduo que já não pode responder a sua própria pergunta, que já não pode se reconhecer ou dar a si mesmo uma definição e que está, portanto, apagado ou afastado de sua humanidade.

E perceber nisso uma aproximação, uma força constante do estranho, não necessariamente como conceito – e considerando-se que a ausência, o silêncio e a noite parecem sempre carregar isso consigo, e que são imagens constantes aqui –, mas justamente como agenciamento. Por isso o excesso da tentativa, o futuro como possibilidade, não como algo certo: saudade do que está por vir, indivíduos do futuro que ainda se assombram com a memória. Aí podemos ver a metáfora do vidro, que não se deixa marcar e apenas faz escorrer a água da chuva. Nisso a queda das ações da experiência, o silêncio ante a barbárie, o fracasso da humanidade, um novo apagamento, pobreza de experiência, como reflete Walter Benjamin, pensador da modernidade:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções

7. Aliás, em *Corpus*, Nancy (2008) prossegue debatendo o pensamento com relação ao corpo. Nesta obra, o autor reafirma o corpo como estado de ser exposto, projeção individualizada que não encontra início nem fim, e que é pautada pela diferença: “Bodies aren’t some kind of fullness or filled space (space is filled everywhere): they are *open* space, implying, in some sense, a space more properly *spacious* than spatial, what could also be called a *place*” (NANCY, 2008, p. 15, grifo do autor).

do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (1987, p. 115).

Benjamin considera que a experiência é intimamente conectada à linguagem. Daí o autor considerar, por exemplo, que há, na modernidade, atingida pela barbárie, uma pobreza de experiência, já que esse mesmo estado (o nazismo, a guerra) acaba por dificultar o compartilhamento em forma comunicativa. Isso, aliado ao constante crescimento da técnica (na arte, por exemplo, em que o romance toma o espaço da narrativa), vem a contribuir para a queda e fracasso da linguagem, que é, para o filósofo, o meio pelo qual a experiência pode se conectar ao âmbito histórico e espiritual.

Dada essa discussão, podemos retornar a *A maçã no escuro*, onde é possível refletir que o esvaziamento que Martim provoca através de seu crime e conseqüente fuga o retira de sua humanidade: em seu ato, ele pensa que, para se afastar do reino dos homens, é preciso deixar de o sê-lo, mesmo que temporariamente. Ele acaba, conseqüentemente, por se afastar da linguagem, do convívio, das experiências. Sua relação com o corpo também muda, no modo de ouvir, caminhar, tatear. Para tal indivíduo, o apagamento do humano é o preço para o novo nascimento de um homem.

No entanto, como conseqüência disso, ele fica impossibilitado de se definir: se era um homem, o que de fato isso significava? Desta maneira, numa ponte com o pensamento de Jean-Luc Nancy (1996), pode-se afirmar que Martim permanecia sem conseguir responder à sua própria pergunta: “Martim já estava começando a se perturbar — ele era um homem, mas restava algo inquieto: que é que um homem faz?” (LISPECTOR, 1970, p. 122).

Então, esse movimento que ele provoca, provindo de seu crime, sugere certo tipo de afastamento, pois acaba por destitui-lo da linguagem dos outros. Algo, inclusive, que era reforçado pela objetividade que ele queria atingir, de apenas ser aquilo que era. Resta a ele, portanto, o silêncio, que constitui um dos panoramas da narrativa. Mesmo na presença de outros, Martim pouco fala, e usa esse distanciamento como ferramenta para situar o seu abrigo. Ainda que renovado através do crime, ele não se enganara: nenhum lugar seria totalmente seguro, e o único retorno realmente palpável era ao mundo das leis, que significava a derrota do herói que, ele pensava, havia se formado.

Por outro lado, em *O lustre*, ponderamos que há em Virgínia um movimento oposto e que igualmente a marca como um ato. Se Martim está empenhado em pensar o mínimo possível, na tentativa de ser objetivo, Virgínia se esforça para, de alguma forma, compreender todas as coisas. O que, ela imagina, a permitirá,

em caso de sucesso, o acesso a múltiplos sentidos, que ganharão significado a partir de sua percepção.

É claro, nessa perspectiva, refletimos que tanto a experiência de Virgínia quanto a de Martim resultam, em maior ou menor grau, em fracasso. Fracasso no sentido de que suas buscas permanecem incompletas, com Virgínia incapaz de agarrar uma permanente significação do mundo e Martim impossibilitado de manter longe de si seu antigo lugar. No entanto, pode-se arguir que essas tentativas e a insistência com que se agarram a seus propósitos os potencializa: nesses espaços desbravados e balizados, tanto Virgínia, que se livra do fascismo do irmão, quanto Martim, que por momentos alcança o novo mundo que ele almejava, retiram de suas falhas a pouca glória de suas vidas. Tanto assim que Martim, após ser preso, denunciado por Vitória, conclui:

Estaria ele por acaso descobrindo a pólvora? Mas talvez seja assim mesmo: todo homem tem que um dia descobrir a pólvora. Ou então não houve experiência. E seu fracasso? como se conciliar com o próprio fracasso? Bem, toda história de uma pessoa é a história de seu fracasso. Através do qual... Ele, aliás, não falhara totalmente. Porque eu fiz os outros, disse olhando os quatro homens. E do fundo do inferno, subia o amor. Nós que estamos doentes de amor. Mas alguém aceitaria jamais o modo como ele chegara a amar? (LISPECTOR, 1970, p. 313).

De outro modo, com relação a Virgínia, de que maneira ela se viu livre do fascismo do irmão? E de que maneira o reconhecimento de seu exílio torna-se a ela um auxílio? Nessa perspectiva, consideramos que é justamente nesse espaço que ela se liberta: ora quando encara o escuro do porão, ora quando tenta ver o mundo e suas nuances através de seus sentidos, mesmo que esse processo seja incompleto. Ponderamos que seja isso uma espécie de exílio que faz mover, força nômade que se utiliza de constantes processos de desterritorialização para continuar: se não há escapatória, e isso tanto Martim quanto Virgínia parecem pensar por breves momentos, então que o estranhamento os leve adiante.

Por isso, pode-se ressaltar a importância do episódio em que Virgínia se tranca no porão a mando de Daniel. Mesmo que por instantes e somente para ela mesma, Virgínia parece conseguir ali subverter seu mundo, observando de perto o segredo “das coisas”. Por outro lado, um outro momento em que isso também parece acontecer é quando ela é atropelada. Ali, a escuridão se torna luz e a faz perceber o mundo e as coisas quase como num retorno em anamnese:

Ela desejava obscuramente interromper-se, ela desejava obscuramente interromper-se. A rua fumegava fria e sonolenta, seu próprio coração surpreendia-se, a cabeça pesada, pesada de graça atordoante [...]. E de súbito arrebatada pelo próprio espírito. Era um momento extremamente íntimo e estranho – ela reconhecia tudo isto, quantas vezes, quantas vezes o ensaiara sem saber; e agora, extraordinariamente quieta, purificada das próprias fontes de energia, entregando mesmo as possibilidade futuras –

ah, não ter então reconhecido aquela espécie de gesto, quase uma posição do pensamento, a cabeça (LISPECTOR, 1982, p. 236).

Vemos isso como a forma de um exílio pungente, que desbrava, que intensifica, que desterritorializa o espaço e o corpo para posteriormente reterritorializá-los, sendo que essa nova territorialização não parece, a exemplo das experiências de Virgínia, levar ao mesmo lugar. Procura, desse modo, que se torna intensiva, no sentido de que não percorre necessariamente o território como morada possível, mas se sustenta nele enquanto coisa incessante. Pois, ponderamos, a busca de Virgínia não ocorre em seu interior; ao contrário, aponta para o exterior em uma tentativa de união desses dois polos. Ainda que, considerados esses momentos, ela reconhecesse sua própria falha jazendo naquilo que é inalcançável, que era, nesse caso, a impossibilidade de chegar a um sentido perene e absoluto para o mundo.

Já em *A maçã no escuro*, pode-se acompanhar novamente Martim, o homem que, por toda sua destituição, somente alcança os objetos através da escuridão. É assim que ele, em desespero (pois pressentia que Vitória o havia denunciado), se aproxima da maçã no escuro, simbolicamente o fruto proibido no paraíso. E aí uma diferença notável com Virgínia: enquanto ele precisa perambular para tocar/ver o mundo, ela não se move; ao contrário, faz o mundo vir ao seu encontro por meio do escuro e do silêncio. Justamente por isso Martim chega a considerar que somente poderia inventar o que já existe, e o mundo seria anunciado num eterno retorno.

Nesse sentido, parece-nos oportuno, considerando-se o todo desta discussão, pensar a fractabilidade do texto, postulação elaborada por Jean-Luc Nancy (1997). Em “Art, a Fragment”, presente em *The sense of the world*, Jean-Luc Nancy considera o extremo limite a que a fragmentação, a quebra e a diluição chegaram, não somente no campo da arte, como no mundo de forma geral, a tal ponto que o excesso dessa fragmentação parece estar atingindo o próprio excesso (1997, p. 123). Nesta obra, traduzida do francês para o inglês por Jeffrey S. Librett, Nancy pensa certo tipo de paradoxo que envolve considerar o mundo como instância desprovida de sentido (como perda), ao mesmo tempo que essa inconstituição já é o próprio sentido. Isto é, do mesmo modo que o mundo anuncia retornos, também recai no espaço do nada, do não-sentido, o que abre alas a um entre-lugar. Fica aí anunciado um “espaço” fractal, onde o menor dos fragmentos indica, em miniatura, o todo, sem, no entanto, ser incompleto ou redutivo.

Isso é visto, segundo o autor, como algo que, ao mesmo tempo que aponta para um niilismo – onde as coisas perdem o sentido em razão desse limite –, também acaba por buscar o mito, na tentativa do retorno como instância nova. Que, entretanto, nunca é o retorno da coisa em si nem uma total novidade; não é uma repetição, mas sempre uma outra coisa: “*nothing repeats itself, nothing*

ever comes back, except coming it self, which is never the same – but, rather, the indefinitely altered return of the same. That which has been fragmented will not be either reconstituted or reengendered [...]” (NANCY, 1997, p. 123).

Na análise literária que desenvolvemos, pensamos que, por alguns momentos, possa existir uma proximidade com este pensamento através de Martim. Por exemplo, quando já não havia mais nada a perder e tudo se avistava como ganho, ele inventa uma significação elevada de si mesmo e de seu ato. Isso ocorre após guardas chegarem para levá-lo preso, na parte final do romance. Ali, ele considera que, ainda que possa ter falhado, tivera uma experiência, e que isso ninguém poderia lhe tirar:

Com algum espanto, Martim compreendeu que não havia procurado a liberdade. Procurara se libertar, sim, mas apenas para ir sem empecilhos de encontro ao fatal. Quisera estar desimpedido – e na verdade se desimpedira com um crime – não para inventar um destino! Mas para copiar alguma coisa importante, que era fatal no sentido em que era alguma coisa que já existia. E de cuja existência aquele homem sempre soubera, como quem tem a palavra na ponta da língua e não consegue se lembrar. Ele quisera estar livre para ir de encontro ao que existia. E que, nem por existir, era mais alcançável – era tão inatingível como inventar. Por mais liberdade que tivesse, ele só poderia criar o que já existia. A grande prisão. A grande prisão! Mas tinha a beleza da dificuldade. Afinal consegui o que quis. Criei o que já existe. E acrescentara ao que existia, algo mais: a imaterial adição de si mesmo (LISPECTOR, 1970, p. 249).

Ao desvendar o seu próprio fracasso, Martim parece apontar para certas aberturas que anunciam presenças antes ignoradas. Certo tipo de retorno que envolve considerar que o mundo, em renovações, acaba inevitavelmente buscando matéria naquilo que já existe. Daí o pensamento de Martim, “criei o que já existe”. Desse modo, ainda que o fracasso permaneça, o que garante o esforço é o mero tentar, que possibilita a inclusão de si mesmo na ciclicidade de um mundo em fragmentação. Essa percepção é algo possível de se enxergar ao longo da narrativa:

Em poucos segundos uma ideia se tornava original: quando víamos uma fotografia com sombra e luz e paralelepípedos molhados pela chuva, exclamávamos unânimes e cansados: esta é muito original. Tudo estava profundo e podre, pronto para o parto, mas a criança não nascia. Não digo que não era bom – era ótimo! Mas era como se a pessoa só pudesse olhar, e sábado de noite seria aquele inferno de vontade generalizada se não houvesse pôquer. No entanto nada parava jamais, trabalhava-se mesmo de noite. (LISPECTOR, 1970, p. 34).

Vale ressaltar que nesses casos tudo parece remeter ao ato de Martim e sua emersão como homem da razão. E novamente a presença de sua falha irremediável: ainda que tenha chegado perto da construção de um novo mundo, no qual os antigos valores nada significavam, a inevitável volta desse antigo espaço o arrasta para lá novamente, de onde não será possível escapar.

Por outro lado, esse tipo de experiência falha ou incompleta acaba por beneficiar a ambos. Por momentos Martim convenceu a si mesmo de que se tornara um herói, e isso vinha com a formação de um novo homem; Virgínia por instantes alcançou compreensões sensíveis sobre o mundo e as coisas, e, a partir da insistência e da obediência, livrou-se daqueles que a dominavam: abandona Granja Quieta, Daniel; também seu namorado, Vicente, ela deixa para trás; esquece inclusive o lustre, símbolo do mistério que a acompanhava no casarão. Nessa visão, parece ser o abandono daquela que reconheceu, mesmo na inocência, o seu próprio exílio. Exílio como força pungente, que desbrava, intensifica, desterritorializa o espaço. Procura, desse modo, que se torna intensiva, no sentido de que não percorre necessariamente o território como morada possível, mas se sustenta nele enquanto coisa incessante.

Além do mais, é possível ver, através da linguagem que constrói os romances, reflexos de paisagens em deglutição. Não é uma linguagem neutra, e deixa entrever rastros, mas aponta para símbolos, ora na quebra de signos, ora na realocação de significados. Se não representa o real, utiliza-se de paisagens para criar uma apresentação que a ele se remete; se não encontra sentido, potencializa-se justamente no espaço de incompreensão, e assim desbrava novos espaços, tornados extensões de personagens em busca. Também é pela linguagem que o abismo entre Virgínia e Martim se dilui: seja pelo excesso, caso da primeira, ou pela falta, caso do segundo, ambos recaem na luta com esta instância como forma de compreensão, desbravando o estranhamento que experimentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, objetivamos demonstrar os pontos de ligação que forjam esse trabalho. Seja pela consideração do espaço nômade, da conceituação de exílio e suas consequências com a linguagem, ou do estranhamento face à existência. Mesmo a partir de questões que exalam diferença, pensamos que tenha sido possível construir um panorama que se fundamenta numa ideia conjunta de uma zona de ausência que prescinde do movimento, que indica um espaço que está fora, que acaba por mostrar pontos incontornáveis.

Pautados os romances aqui estudados, pode-se considerar que o limiar em que a linguagem opera é também o limiar em que, geralmente, se encontram seus personagens. Virgínia, Martim, eles procuram algo que não podem alcançar, mas quando encontram, parecem perder a coisa procurada no mesmo momento. As questões lidas nesse sentido, refletimos que se há alguma razão em chamar de “falha” essa construção em estranhamento, uma das bases pode ser encontrada no fato mesmo de que importa mais a busca, o sair, e não o seu encontro, e não o seu resultado.

Assim, ponderamos que há aí um espaço que falha, como coisa conjunta que intercala a linguagem literária e a sua narrativa: nos corpos, na linguagem, no mundo. E aí um diálogo inerente à busca do centro da coisa viva, do *it*, da ideia do instante-já, presente em *Água viva*, por exemplo. Daí o esforço de tentar, na repetição da exaustão, como o fazem Virgínia no escuro e Martim no descampado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. L. O corpo-texto canibal em Clarice Lispector. **Anuário de Literatura** 1, 1993, p. 49-62. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5230>>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política – obras escolhidas**. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1971808/mod_resource/content/1/Tania%20Franco%20Carvalho%20%28i%29.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 5**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Doufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Cadernos de Literatura Brasileira: Clarice Lispector**. Vols. 17 e 18. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.
- LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- LISPECTOR, C. **A maçã no escuro**. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1970.
- LISPECTOR, C. **O lustre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MENDES de SOUZA, C. **Clarice Lispector: figuras da escrita**. Instituto Moreira Salles, 2000. Disponível em: <<https://claricelispectorims.com.br/figuras-da-escrita>>. Acesso em: 25 set. 2019.
- NANCY, J. L. La existencia exiliada. **Archipiélago**, n. 26-27, p. 34-40, inverno de 1996.
- NANCY, J. L. Art, a fragment. **The sense of the world**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 123-139.
- NANCY, J. L. **Corpus**. Trad. Richard A. Rand. Nova Iorque: Fordham University Press, 2008.
- NASCIMENTO, E. **Clarice Lispector, uma literatura pensante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

AValiação

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **A possibilidade do movimento e a persistência da falha em *O lustre* e *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector**, defendida em 13 de março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Keli Cristina Pacheco – Orientadora
Doutora em Literatura
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Dr.^a Silvana Oliveira
Doutora em Teoria e História Literária
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. José Leonardo Tonus
Doutor em Estudos Lusófonos
Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris III) – Paris, França.

OLIVEIRA, William Fernandes de. **A possibilidade do movimento e a persistência da falha em *O lustre* e *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector.** Ponta Grossa, 2020, 110 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3068>.

Referência deste artigo:

OLIVEIRA, W. F.; PACHECO, K. C. A possibilidade do movimento e a persistência da falha em *O lustre* e *A maçã no escuro*, de Clarice Lispector. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020)**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 746-760.



POR UMA REFLEXÃO CRÍTICA: TECNOLOGIA COMO LINGUAGEM

Zuleica Aparecida Michalkiewicz¹
Djane Antonucci Correa²

Resumo: A dissertação defendida em 2013 discutiu as reconfigurações identitárias dos professores diante dos processos de inserção de tecnologias digitais na prática docente. Dentro disso, o objetivo geral foi investigar como as práticas de letramento digital estavam sendo vistas e utilizadas, se é que estavam, em um grupo de escolas do interior do Paraná do ponto de vista dos professores das áreas de ciências humanas, exatas e biológicas. Para esse artigo, fiz um recorte do que julguei mais pertinente ao revisitar o texto, assim optei por apresentar a visão de tecnologia como linguagem e para isso a necessidade de reflexão crítica. Como dados do trabalho, apresento as dificuldades encontradas na operacionalização da metodologia de forma a expor que ainda há muito que se pesquisar para se entender a tecnologia como linguagem e, para tanto, discutir os letramentos dela.

Palavras-chave: tecnologia, reflexão crítica, linguagem, educação

Artigo baseado na seguinte dissertação:

CABRAL, Zuleica Aparecida. **Reconfigurações tecnológicas na escola:** as práticas de letramento digital na visão dos professores. Ponta Grossa, 2012, 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/448>>.

INTRODUÇÃO

O mundo vive em acelerado desenvolvimento diante dos avanços das tecnologias, em sentido amplo, e a escola está no centro dessas evoluções. Isso porque uma das funções da escola é contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania incorporando novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas.

Discutir como a tecnologia digital pode ser complementar à prática pedagógica e que os resultados de sua utilização podem possibilitar melhorias no processo de ensino/aprendizagem foram a base da pesquisa, na qual se trabalhou com a

-
1. Mestra pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutoranda em letras pela UFPR. E-mail: zumichalkiewicz75@gmail.com
 2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade de Ponta Grossa. E-mail: djaneantonucci@gmail.com

hipótese de que as práticas de letramentos/letramentos digitais poderiam não estar presentes na sala de aula e na realidade das escolas.

É cada vez mais perceptível que jovens e crianças, na atual sociedade, têm contatos com muito mais informações, os acessos foram facilitados com o advento da internet e com a popularização da *web 2.0*. Sendo assim, quando esses jovens e crianças vão à escola, estão munidos de muito mais bagagem de informação, no entanto precisam de esclarecimentos a respeito desse cabedal. Freitas (2010) destaca que as escolas têm deixado de ser o único lugar de legitimação do saber. Os espaços de letramento circundam os indivíduos na sociedade.

Devido a essas transformações sociais, interessou estudar as práticas de letramento digital na escola, do ponto de vista dos professores. Partindo da ideia que os diferentes sujeitos (alunos) participam da sociedade globalizada e tecnologizada e sentem-se mais à vontade diante dos novos artefatos tecnológicos. Eles experienciam diferentes usos de língua(gem) nesse mundo virtual. O espaço virtual é heterogêneo, diz admitir todos e quaisquer sujeitos, por essa razão acaba sendo uma mistura de diversas vozes e sujeitos e vivem num “novo” mundo virtual, presente na vida de alguns e ausente na vida de outros.

Os papéis dos professores parecem apontar para a necessidade de multiplicar, diferenciar e complementar sua atuação docente, exigindo assim uma grande capacidade de adaptação, de criatividade, diante de novas situações, propostas e atividades. Em vista dessa necessidade, Moran (2007) expõe que:

É importante humanizar as tecnologias: são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir as tecnologias e valores, nas comunicações afetivas, na flexibilização dos espaços e tempo. (MORAN, 2007, p. 38).

Portanto, nessa pesquisa pretendeu-se investigar sobre como as práticas de letramentos digital, atreladas às tantas tecnologias digitais disponíveis, eram vistas na escola, verificando como se repercutia a inserção de tais práticas no trabalho efetivo em sala de aula, se é que era feita, e descrever como os professores sentiam a inserção na prática diária, evidenciando de que modo agiam diante disso.

As discussões orbitaram em torno de Tecnologia e educação, buscando sempre destacar a importância dos letramentos digitais, os quais Buzato (2006) aponta como:

Letramentos Digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16).

Em vista disso, foi possível perceber como se instaurava a necessidade de o professor e alunos estarem conectados, construindo juntos o conhecimento. É conveniente destacar qual a reflexão crítica do docente não é um trabalho simples e cômodo, ele exige ações para que as transformações aconteçam e resultados sejam apresentados.

Nesse artigo, recorto as partes que considero mais relevantes e que ainda requerem muitos estudos, pesquisas e projetos acerca do tema. Para isso, destaco a compreensão de tecnologia como linguagem, a reflexão crítica dos usos e apropriações de tecnologias digitais. Como parte dos dados, trago à baila somente uma pequena discussão que expõe algumas dificuldades na operacionalização do processo de intervenção a fim de deixar evidente que, embora não sejam as mesmas dificuldades, são as mesmas que perduram ano após ano, ou seja, o suporte para o professor em todos os âmbitos, seja infraestrutura, seja tempo, seja apropriação dos artefatos, isto é, um projeto de educação integrado de fato.

LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA

O termo tecnologia não é de difícil definição prática. Muito pelo contrário, a tecnologia está registrada na história. A escrita, a impressão de Gutemberg, o papel, o livro, o telefone, o vídeo, o computador são formas de mostrar a trajetória do termo. Nesse contexto, procura-se compreender tecnologia sob o ângulo de novas perspectivas que vêm se apresentando em forma de transformações tecnológicas que perpassam e envolvem o ser humano na sua prática social compreendendo, assim, as tecnologias digitais como linguagem, no sentido de ser um processo e produto da atividade subordinados a ação dos sujeitos por meio dela.

Nesse sentido a linguagem não é somente construída e apreendida no interior do contexto histórico e social, mas também se configura como tal

A linguagem não é usada somente para veicular informação, isto é, a função referencial e denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar

o ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes, para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam atos linguísticos. (GNERRE, 2009, p. 5)

Igualmente, as tecnologias digitais parecem reconfigurar o modo de perceber a realidade, codificar e decodificar mensagens e distribuir conteúdo pela digitalização de outras linguagens como forma de facilitar a disseminação delas. Nesse vértice, Silveira (2003) propõe que a tecnologia e não somente os artefatos por ela construídos (computador, celular, multimídia) podem ser considerados uma linguagem capaz de transmitir informações e criar uma nova rede de relações sociais. Ribeiro (2004) compreende que:

[...] o uso das novas tecnologias no âmbito educacional como instrumento da aprendizagem, por exemplo, se fez presente, não só em conteúdo, mas também como ferramenta de trabalho, o que facilitou as trocas, pesquisas e elaboração de textos. Indo ao encontro do pensamento de Paulo Freire, o indivíduo é construtor do conhecimento, e não um ser passivo. (RIBEIRO, 2004, p. 41)

No escopo dessa discussão, compreende-se as tecnologias digitais como linguagem, assim dizer que os sujeitos agem por meio dela, transformando a sociedade. Quando um indivíduo utiliza o computador para desenvolver um trabalho, ele pode ampliar ações que facilitam o seu dia a dia, agilizam prioridades, desenvolvem trabalhos, potencializam explicações, etc. Quando esse mesmo indivíduo, por meio do computador, soluciona problemas e compreende a real importância de sua utilização fazendo sentido, passa a ter o produto que traz a função de agir sobre as mais diversas situações, modificando e transformando sua realidade.

Como afirma Faraco (2003) é preciso aceitar a premissa de que somos seres de linguagens quando o autor ressalta que:

A Linguagem ou as práticas de linguagem que nos precedem (o “nós” empírico) e, em certo sentido, elas nos sujeitam. Por outro lado, é nelas que nos constituímos. Nos constituímos como seres heterogêneos, seja porque a realidade da linguagem é heterogênea, seja porque nosso psiquismo, imerso nesse caldo de heterogeneidades, tem diferentes formas de produzir sentido; seja no plano consciente, seja no plano inconsciente. E por fim, as práticas de linguagem não só nos precedem, e nós não apenas nos constituímos nelas, mas também vivemos nela. (FARACO, 2003, p. 65).

A prática de linguagem passa a ser vista como um recurso que admite não segmentar o processo do conhecimento, mas integre o sujeito que se mantinha aquém de sua realidade social, tornando-o autor e ator do seu desenvolvimento social e tecnológico. A esse respeito Silveira (2003) depreende que:

Quando o professor impõe a seus alunos a utilização do computador como única opção possível e inovadora, ele está reduzindo sua proposta ao simples “adestramento” do indivíduo, objetivando a boa execução de uma determinada técnica ou programa. Esse é um exemplo de utilização do computador apenas como ferramenta. Quando o aluno compreende os fundamentos da máquina e, conseqüentemente, a sua dinâmica em relação aos processos tecnológicos, sem separação entre outras dimensões, tais como as dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais e éticas do nosso mundo de tecnocratismos, ajudando no desenvolvimento de uma consciência crítica e capaz de se comunicar abertamente, aluno e professor estão utilizando o computador como linguagem. Estão, na verdade, encarando a tecnologia como parte integrante do conteúdo programático desenvolvido em cada disciplina, desenvolvendo nos alunos o prazer de viver livremente num mundo povoado pela tecnologia. (SILVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse ínterim, como seria possível pensar em uma época de mudanças culturais sem técnicas de expressão, ou uma época de avanços tecnológicos sem resultados no plano cultural? Ao perceber a tecnologia em todo seu abarcamento conceitual e cultural, o sujeito absorve as vantagens dela por meio de uma experimentação criativa, reconfigura a máquina em seu funcionamento, passando de ator para autor no ambiente tecnocêntrico e tecnodependente. Nesse norte, Xavier 2008 aponta que:

[...] toda tecnologia é um produto social, criado e desenvolvido na sociedade e só a constitui e nela se institui por uma decisão do conjunto dos agentes sociais que nela operam. São eles que deliberam se vão adotá-las ou não em suas atividades cotidianas individuais ou profissionais. Uma vez adotadas, as inovações tecnológicas se espraiam e se enraízam no seio social, oferecendo novos limites e possibilidades de fazer e atuar no mundo. (XAVIER, 2008, p. 4).

Para isso é preciso tornar os usuários dessas tecnologias digitais conscientes de seu papel na sociedade como atores e não como meros consumidores passivos deslumbrados com os avanços das tecnologias digitais. Mesquita (2008) confirma tal asserção quando apresenta a importância das transformações do modo de apropriação do conhecimento na era digital:

O processo digital de apropriação do conhecimento, apesar de ser, ainda, incipiente, prolifera-se de maneira acelerada através do mundo da comunicação. [...] Esse novo cenário nos obriga a não ignorá-lo e a reconhecer sua importância no contexto educacional atual, exigindo de nós uma profunda reflexão sobre as concepções do que é conhecimento, como construí-lo estruturá-lo, como ensinar e aprender dentro de uma abordagem construcionista inovadora, pluralizada e multidisciplinar. (MESQUITA, 2008, 12).

Sendo assim, é preciso reconhecer a importância do processo de apropriação digital e os papéis dos professores, já que essas mudanças técnico-sociais parecem apontar para a necessidade de multiplicar, diferenciar e complementar sua atuação docente, exigindo assim uma grande capacidade de adaptação, de criatividade, diante de novas situações, propostas e atividades.

O PROFESSOR E A REFLEXÃO CRÍTICA

Salienta-se que a noção de reflexão nesse trabalho é entendida como um conhecimento crítico que gera uma autorreflexão, evidenciando os compromissos, os saberes, os limites no agir diante dos conflitos na sala de aula e as mudanças na sociedade. O modo de revistar os objetivos, os métodos, o que deu/dá/dará certo na prática, sem esquecer jamais que na sala de aula cada aluno é um universo com seus saberes e eles precisam ser lapidados e compreendidos na prática social.

Compreender o fazer humano não é tarefa fácil, principalmente em uma instituição como a escola que detém o poder de legitimação de saberes e tem a responsabilidade de passar conhecimento.

É neste sentido que o conhecimento nos toca no mais íntimo de nosso ser, apesar de ser algo que não depende desta intimidade pessoal, mas da relação intrínseca com as coisas. Somos modificados pelos sonhos que temos quando somos capazes de redimensioná-los diante de novas situações. As feridas se abrem na ausência dos sonhos, na ausência da utopia; as cicatrizes são as marcas desta ausência. Nada substitui o sonho senão a nossa capacidade de sonhar, e nada termina esta capacidade revolucionária, a não ser a desistência própria. Numa época de crise como a nossa, o caminho da busca de um tempo possível que não está presente é uma necessidade impulsionadora de nossa afirmação enquanto humanidade em construção. O conhecimento é real porque toca a possibilidade de uma proximidade daquilo que está distante. Os limites do conhecimento são limites de nossas habilidades criativas, não da infinidade da realidade. Por isso, ele é busca permanente que possibilita, ao longo de toda trajetória, o descortínio de nosso próprio ser no horizonte do mundo. (GHEDIN, 2006, p. 141).

Sendo assim, o ato reflexivo é uma atividade que requer mudança, uma ação efetiva, se não for desse modo pode torna-se apenas uma atividade alienante. Nesse sentido, Ghedin (2006) afirma que se a reflexão não se tornar uma ação política que transforme a própria prática, ela passa a não ter sentido no horizonte da educação.

Estabelecer sentido para o fazer emana “à medida que” se constrói os horizontes e os objetivos de um fazer. Para isso é preciso desvendar a intimidade do eu-professor por meio de perguntas e respostas que se faz para “nós”, sujeitos em busca de conhecimento na tentativa de compreensão do mundo e, por conseguinte, em busca de se autoconhecer.

Nesse norte, pode-se dizer que não há conhecimento acabado, assim como não o professor absoluto, a vida completa. Tudo passa a ser um processo de (re) construção e autoconstrução. O professor reflexivo é aquele que olha o que faz, reflete sobre os sentidos e significados da sua ação, da sua prática diária valendo-se disso também como um conhecer a si mesmo, compreender seu próprio eu. Assim sendo, o professor reflexivo poderá comprometer-se com um fazer engajado, preocupado com a transformação da sociedade, imbuído em auxiliar a construção de cidadãos críticos e conscientes de quem são e para que são e formar mentes reflexivas que estejam abertas para inovação e não para a alienação diante do mundo.

Educar, diante deste horizonte, é ter a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação. Somente desta maneira poderemos

possibilitar a construção da cidadania responsável, tornando possível a democracia participativa e a negação da democracia deliberativa. (GHEDIN, 2006, p. 148).

Professores precisam estar preparados para lidar com situações de conflito, seja em sala de aula, seja consigo mesmo, aprender a lidar com as situações de incertezas, de singularidade e caos. Schön (2000) enfatiza que o professor leve em consideração o conhecimento prévio do aluno no processo da sua própria aprendizagem enquanto ela ocorre. Para tanto, autor defende três ideias sobre a reflexão. A primeira versa sobre o “conhecimento da ação” que diz respeito ao saber escolar que é mobilizado na prática profissional, seria então o conhecimento que permite a ação.

Num segundo momento destaca a “reflexão na ação”, enfatiza as considerações sobre as reflexões do profissional, ou seja, o modo como este transita em sua prática. Um pensamento crítico que pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação. Cabe ressaltar que é impossível aprender sem ficar confuso (SCHÖN, 2000). O professor reflexivo precisa valorizar esses conflitos tanto dos alunos, como os seus próprios, levando em consideração que esses conflitos são pontos positivos para a compreensão do conhecimento.

Por último, o autor destaca a “reflexão sobre a reflexão na ação”. Olhar de modo retrospectivo e refletir na reflexão da ação e adotar novos sentidos. Enquanto profissionais da Educação, é mister refletir sobre as ações tomadas e a partir delas propor outros rumos para o trabalho. Essas reflexões somente terão validade se a mudança se efetivar no trabalho em sala de aula.

Para John Dewey citado por Schön (2000), o professor ciente da sua ação prática, sem refletir sobre ela, condena os alunos a uma visão unilateral e ausente da crítica na prática social. Refletir sobre a prática docente seria abrir espaço para realidades outras, seja das mais viáveis às mais distantes.

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. (GHEDIN, 2006, p. 148)

A escolha da prática reflexiva exige do professor um alerta constante na sua prática, já que não segue modelos pré-estabelecidos e impositivos. É um processo de construção de conhecimento que se delinea diferentemente para cada aluno, o que vai supor significados sempre novos no decorrer do desenvolvimento.

A partir das ideias propostas por Schön acerca do profissional reflexivo, que deixa uma série de temas em pauta para discussão, ganha força na formação continuada de professores. No entanto, Pimenta (2006) pontua que:

Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (PIMENTA, 2006, p. 22)

O Professor precisa refletir constantemente sobre o exercício profissional e nas suas condições sociais, bem como reconhecer o papel como agente de políticas. Além disso, reflexão como prática social precisa ajustar as lentes para o coletivo, não a visão unilateral de um indivíduo, a fim de que criem condições para mudanças efetivas no social e institucional.

A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não é espontânea e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas. (PIMENTA, 2006, pp. 27- 28)

Como profissionais da Educação, faz-se necessário uma visão crítica e teórica das ações efetivas como professor, bem como por meio de reflexões que ressignifiquem métodos de trabalhos, modos de ação para a resolução de tensões em sala de aula a fim de aprimorar seu saber/fazer.

Diante dessa perspectiva do olhar e das vivências do outro, do se redescobrir continuamente com as tecnologias digitais, apresenta-se momentos da pesquisa que ainda exigem reflexão e ação.

UM POUCO DE DADOS

Primeiramente, de acordo com a metodologia da pesquisa, foi proposto um questionário aberto feito com professores, equipes pedagógicas e direção de duas escolas, sendo uma particular e outra pública. As respostas deste instrumento deveriam ser encaminhadas via e-mail e, na segunda etapa da pesquisa, os participantes efetivos criariam blogs com a finalidade de servirem como diários autobiográficos. Quando elaborei a proposta, parti do pressuposto subjetivo de que todos os professores dispõem de computador e internet em casa. E esse é um detalhe pertinente para a análise, uma vez que na primeira etapa da pesquisa deparei-me com dois professores que disseram entregar as respostas por escrito por não ter condições financeiras de manter a internet em casa, sendo assim somente nas escolas onde trabalhavam é que tinham acesso. Além disso, devido ao grande número de aulas que lecionam não tinham tempo

para mandar por e-mail. Vale destacar que a rede de internet nas escolas nem sempre funciona adequadamente.

Nesse ínterim é que Giddens (2002) assinala que a vida social moderna é caracterizada por processos de reorganização de tempo e espaço associados a mecanismos de desencaixe. As influências do mundo globalizado assim projetam dor, angústia, insegurança. Essa vida moderna exige desse modo reflexões de como os indivíduos estão inseridos nela. Ao que parece, ratificam-se as inferências de Bauman (1998) de que para os globais o espaço não existe, já para os locais – o que nesse caso destaque como os professores que não podem ter essa tecnologia disponível – estes estão presos e essa situação é tudo menos liberdade.

O segundo momento a ser destacado está ligado à construção dos blogs criados pelos professores. Quando se escolheu a criação do que aqui se chamou diários, foi explicado que os professores deveriam postar suas impressões a respeito da atividade sempre que trabalhassem com os alunos em sala de aula, deixando claras as vantagens, desvantagens e dificuldades que tiveram, se o trabalho foi ou não pertinente etc. Sendo assim, o blog seria alimentado durante o bimestre de trabalho com várias postagens, era o que se esperava. No entanto, isso não aconteceu de fato. Primeiro porque dois professores não participaram dessa etapa, mesmo tendo assinado o termo de consentimento. Evidentemente é direito de os participantes desistirem da pesquisa, seja qual for o motivo.

Em seguida, os quatro professores que participaram até o final, também demonstraram dificuldades no trabalho com tecnologias. Um deles, após o trabalho desenvolvido em sala de aula, desistiu do magistério por tempo não determinado. Muito embora tenha participado comprometidamente das discussões. Não se apresentam os motivos que o professor alegou por não ser foco dessa pesquisa. Após a demissão de sala de aula, esse professor também desligou a rede de internet em casa, encaminhando os textos dos grupos de discussão salvos em pen-drive. Além disso, relatou ter tido inúmeras dificuldades na criação do blog e na sua utilização.

Outro participante criou o blog, no entanto esqueceu a senha e não sabia como fazer para recuperá-la. Tentei explicar como deveria ser feita a recuperação da senha, no entanto o professor não obteve sucesso e não conseguiu efetuar postagem alguma em seu diário. As percepções do trabalho com tecnologia digital foram encaminhadas via e-mail, em um único texto. Pereira (2007) destaca que é necessário dominar a tecnologia de informação para de ele extrair conhecimento. Nesse sentido, acredita-se que as dificuldades apontadas já desencadeiam uma série de questionamentos e reflexões no docente de modo a observar mais detidamente os inúmeros recursos disponíveis na web e como podem ser utilizados.

No grupo de discussão, o professor trouxe à guisa suas dificuldades e, ainda, acrescentou que a partir das suas limitações acreditava que as práticas

de letramentos digitais devem ser como uma via de mão dupla, ou seja, tanto professores como aluno precisam conhecer tais tecnologias e juntos tentar compreender os desdobramentos deles para a educação.

Por último, convém deixar claro que na escola pública, o processo de inserção de meios digitais em sala de aula não pôde acontecer no primeiro bimestre do ano letivo de 2012, conforme se esperava, porque os computadores da escola deveriam ser desmontados para serem instaladas novas máquinas advindas do programa ProInfo do governo Federal. No entanto, isso não aconteceu, apenas consertaram as máquinas que não funcionavam, ou pelo menos eram para ter sido consertadas. Portanto, a segunda etapa da pesquisa começou no segundo bimestre do ano letivo de 2012.

Em contrapartida, durante o trabalho dos professores com a intervenção do digital na prática docente, o laboratório de informática foi desmontado. O que deveria ter sido feito no início do ano letivo, acabou acontecendo na metade. Isso gerou um transtorno para os participantes da pesquisa, pois não foram avisados de que isso iria acontecer. Os professores souberam por acaso, ao chegarem à escola, durante os minutos que antecedem a entrada em sala de aula, que a partir daquela data estariam sem o laboratório. Cientes do fato, conseguiram salvar o trabalho que desenvolviam com os alunos em memória externa.

Em virtude do que foi descrito acima, o processo interventivo com o digital teve de ser encerrado durante o processo, uma vez que um técnico ainda precisaria ser nomeado e o substituto determinado estava em férias. Ainda aguardamos um prazo de vinte dias, na esperança de que os professores conseguissem encerrar a proposta do projeto, o que não aconteceu. Até o momento do último grupo de discussão, dia 19 de outubro de 2012, a escola permanecia com os equipamentos encaixotados.

Em vista desses resultados ainda que preliminares, foi possível compreender que os professores, muito embora tenham ciência da evolução das tecnologias nas práticas sociais, ainda não conseguem trabalhar com essas práticas em sala de aula. Eles percebem que existe um desafio e a dificuldade de acompanhar, além da não apropriação de fato. Outrossim, a reação cautelosa, negativa ou positiva em vista do novo é uma ação do professor que ainda busca se inteirar dos avanços das tecnologias digitais, mas se vê limitado por uma série de percalços que estão muito além de utilizar ou não os recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir tecnologias digitais na prática docente e se apropriar delas não é tão simples como se apresenta. A reflexão junto ao professor parece se apresentar como ponto de partida, embora haja resistência. Em se tratando da educação,

da escola, da sala de aula, do professor, não é possível esperar resultados a curto prazo, as ações precisam acontecer, por meio de pesquisas, de teoria, de discussão e de muita reflexão para que ações possam aparecer a médio e longo prazo, quem sabe.

Aos poucos, a resistência ao novo começa a ceder lugar à apropriação das virtualidades e, assim, com a mesma velocidade, as práticas de letramentos/letramentos digitais podem começar a adentrar a escola. Hoje, após tantos anos finda a pesquisa, os mesmos e outros problemas continuam nas escolas. Os estudantes utilizam aquilo que dominam e para os próprios interesses, os professores não conseguem desenvolver um trabalho mais reflexivo com os usos tecnológicos em sala devido à falta de equipamentos, redes, espaço, sem considerar que muitas escolas não permitem o uso de aparelhos tecnológicos em sala. Houve uma disseminação de redes sociais e tantos aplicativos sem precedentes, todavia, pouco ou quase nada foi pensado para a educação, talvez mais para um fim mercadológico com vistas ao capital.

Embora os documentos oficiais incentivem os usos dessas linguagens, ainda assim prevalece o tradicional na escola. O que se vislumbra para o futuro é que as arestas deverão ser alinhadas à educação, querendo ou não, o avanço do ensino EaD é a bandeira desse aceno. Os letramentos como práticas sociais vão sendo instaurados por seus usos efetivos e desvelando os cenários que ainda permanecerem velados. A longo prazo ainda retomaremos as resistências e dificuldades desse momento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Modernidade**. Tradução: GAMA, Mauro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BUZATO, Marcelo El K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educared, 2006. Disponível em: <http://www.educared.org/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Ed. Criar, 2003.

FREITAS, Maria Tereza. **Letramento digital e formação de professores**. V. 26, n.03, pp. 335-352, 2010

_____. GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Tradução DENTZIEN, Plínio. 2ª edição. Zahar, Rio de Janeiro, 2002

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e escrita de um conceito. 4ª Ed.– São Paulo: Cortez, Pp. 129-150, 2006

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 5ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009

MESQUITA, Maria Suely de Andrade. **Letramento digital e educação à distância**. 2008. Disponível em: <<http://gehate.uepb.edu.br/trabalhos2008/mai/6.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2007

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade de informação. In. COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 4ª Ed.– São Paulo: Cortez, 2006

RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In. COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SILVEIRA, Luciana Martha. **O computador como ferramenta e como linguagem na intervenção artística. Educação e Tecnologia**. Curitiba, n. 6, pp. 111-116, 01 maio 2003. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/revista/vol6/artigos/arto7vol06.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

XAVIER, Antônio Carlos. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. **Anais eletrônicos 2º simpósio de Hipertexto e tecnologias na Educação**: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

AVALIÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Reconfigurações tecnológicas na escola**: as práticas de letramento digital na visão dos professores. Defendida em 18 de março de 2013 no Programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa (Orientadora)

Doutora em Letras.

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato

Doutor em Linguística Aplicada

Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira

Doutora em Educação de Professores e Linguística Aplicada

Universidade Estadual de Ponta Grossa

CABRAL, Zuleica Aparecida. **Reconfigurações tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores.** Ponta Grossa, 2012, 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/448>

Referência deste artigo:

MICHALKIEWICZ, Z. A.; CORREA, D. A. Por uma reflexão crítica: tecnologia como linguagem. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020).** Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 761-773.



A VISÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS/UEPG ACERCA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Beatrice Elaine dos Santos¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

Resumo: Neste artigo analisamos o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa em um curso ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) através de um programa que promove a internacionalização das universidades estaduais do estado do Paraná. Temos como principal objetivo responder a seguinte pergunta: Qual a visão dos professores do curso Paraná Fala Inglês em relação ao ILF? O referencial teórico embasa-se em: Jenkins (2009, 2011), Seidlhofer (2011, 2017), Rajagopalan (2011), Siqueira (2010, 2015), El Kadri (2013, 2017), Finardi (2017), dentre outros. A natureza da metodologia é qualitativa, do tipo etnográfica. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: entrevistas, questionários, observações em sala de aula. Os resultados mostram que os professores concebem o ILF como uma língua universal e consideram importante, no entanto essa menção não foi constatada na prática docente. Concluimos que apesar de o programa não apresentar preocupações acerca do ILF, discussões em próximas etapas do programa acerca do uso da LI possam ser consideradas em futuros encontros pedagógicos.

Palavras-chave: Paraná Fala Inglês; Inglês como Língua Franca; Ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Abstract: In this article we analyze the context of teaching and learning the English language in a course offered by the State University of Ponta Grossa (UEPG) through a program that promotes the internationalization of state universities in the state of Paraná. Our main objective is to answer the following question: What is the vision of the teachers of the Paraná Speaks English course in relation to the ELF? The theoretical framework is based on: Jenkins (2009, 2011), Seidlhofer (2011, 2017), Rajagopalan (2011), Siqueira (2010, 2015), El Kadri (2013, 2017), Finardi (2017), among others. The nature of the methodology is qualitative and ethnographic type. The instruments used for data generation were: interviews, questionnaires, observations in classroom. The results show that teachers conceive of ILF as a universal language and consider it important, however this mention was not found in teaching practice. We conclude that although the program does not present concerns about the ILF, discussions in the next stages of the program about the use of LI can be considered in future pedagogical meetings.

Keywords: English as a Lingua Franca. Paraná speaks English. English language teaching and learning.

-
1. Mestra em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: beatriceasantos@hotmail.com
 2. Doutora. Coautora do artigo e orientadora da dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa). E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem é algo complexo em que é necessário levar em consideração os propósitos para uso da língua de cada indivíduo. Ou seja, acreditamos que a conscientização de professores e alunos acerca do uso do ILF possa colaborar para um maior cuidado com as necessidades locais e para a construção da identidade de um aprendiz mais crítico. Na visão de Siqueira (2015, p. 235), o ensino da língua inglesa que se estuda nas universidades e nos cursos e programas de formação de professores de LI “ainda se alinham a um perfil refratário que cede pouco ou quase nenhum espaço a discussões críticas referentes ao ensino e à aprendizagem do inglês como língua internacional (ILI) ou inglês como língua franca (ILF)”. Nesse contexto, verificamos como é o processo de ensino/aprendizagem no programa Paraná fala inglês (PFI), que é ofertado a todas universidades estaduais do estado do Paraná, investigando se esta realidade é apresentada dentro do programa.

Diante desse contexto, a universidade torna-se um espaço muito importante no que tange à conscientização dessa problemática, assim como menciona Jenkins (2011, p. 18), “o inglês que ainda está sendo promovido na comunicação internacional e, especialmente em universidades internacionais, é geralmente monolítico, cujos falantes não conhecem o grande e rico potencial do ILF³”, conforme o inglês de FNs. A partir dessa colocação de Jenkins (2011), é possível entender que as problemáticas levantadas pelas pesquisas de ILF ainda precisam ser mais debatidas, visto que elas apresentam um importante e valioso uso da LI nas práticas acadêmicas.

Para a autora Seidlhofer (2017, p. 17),

O uso de ILF é tão variado e indeterminado que o ‘ILF’ não pode ser ensinado como um modelo formal. E sim, se alguém pensa em ensinar a fazer com que os alunos se adaptem à ‘competência FN’ - como prescrito nos livros didáticos, obras de referência, currículos, testes, então essa objeção seria válida. Mas, embora ensinar para o (esquivo) objetivo da “competência FN” possa parecer realista para o professor, para o aprendiz não é realista: embora seja isso que é ensinado, geralmente não é o que se aprende.

Segundo o ponto de vista de Seidlhofer (2017, p. 20) a respeito de se promover a conscientização desta língua, é necessário:

Pensar em questões de ‘comunidade’, ‘variedade’ e ‘competência’ e como elas se relacionam com o ILF constitui um desafio complexo, mas necessário. Em vez de negação, o que precisamos, como profissionais da língua inglesa, é a conscientização das mudanças em curso devido à globalização, para poder confrontá-las de maneira pró-ativa e

3. the English that is still being promoted in international communication in general, and international universities in particular, is monolingual native English: an English whose speakers are largely unaware of the rich potential of ELF.

desenvolver nosso pensamento de modo a estar mais presente no mundo contemporâneo.

Em concordância com essa citação de Seidlhofer (2017), o processo de geração de dados desta pesquisa foi realizado por intermédio de questionários e entrevistas a professores de LI no programa PFI-UEPG. Buscamos entender como estes sujeitos entendem o ensino de uma língua considerada global, a fim de se investigar que perspectiva sobre ILF eles possuem e como isso pode contribuir em suas práticas docente.

Apesar de a língua inglesa torna-se protagonista em representação de língua estrangeirana esfera acadêmica, questões voltadas à diversidade cultural em que os sujeitos fazem uso desta língua sintam-se representados ainda precisam de uma atenção maior, pois conforme aponta Kirkpatrick (2011, p.11) “apesar de supostamente promover a diversidade cultural e a compreensão internacional, a internacionalização do ensino superior tem negligenciado amplamente aspectos como a consciência cultural e a cidadania global”.

Torna-se crucial que professores estejam preparados a proporcionar uma diferente perspectiva no ensino de língua inglesa em que alunos apresentem uma visão mais crítica da língua, desprendida de rótulos e imitações. Acreditamos que ensinar uma língua estrangeira não refere-se apenas a metodologias, formas, técnicas, mas também é necessário desenvolver a habilidade comunicativa da LI, como também inserir a cultura local já que a identidade do falante não nativo está presente em sala de aula. Nesta pesquisa investigamos os usos de língua inglesa dos professores que ministram as aulas no programa objetivando responder a seguinte pergunta: Qual a visão dos professores do Paraná Fala Inglês/ UEPG em relação ao ILF? Esta pergunta nos possibilita entender a perspectiva dos mesmos no que se refere ao Inglês como Língua Franca. Este artigo aborda em primeiro lugar a fundamentação teórica, em que trazemos reflexões sobre Paraná fala inglês e o uso do inglês como língua franca. Em segundo lugar trazemos a metodologia adotada, terceiro lugar a análise dos dados. Finalmente as considerações finais em que respondemos a pergunta de pesquisa e apontamos sugestões de pesquisas futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa embasa-se no programa “Paraná fala inglês” e o uso do “inglês como língua franca”. Buscamos refletir acerca de seus princípios e se suas implicações no ensino de LI podem ou não se unir no processo de internacionalização no meio acadêmico.

O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS

O PFI é realizado com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), tendo como objetivo central:

Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.⁴

Assim, este programa é essencial e muito importante, pois contempla um processo de capacitação de língua estrangeira para aqueles que pretendem fazer pesquisas científicas e por isso precisam do conhecimento de um segundo idioma, o qual na maioria das vezes, é exigido a língua inglesa, pois é considerada a língua mais utilizada em contextos comunicacionais mundialmente. Além disso, o PFI prepara alunos e funcionários para testes de proficiência e também para a qualificação de atividades acadêmicas.

Portanto, o programa promove a internacionalização dentro e fora de cada universidade em que os alunos (graduandos, pós-graduandos e professores) estejam capacitados, pois a habilitação em uma segunda língua traz benefícios e oportunidades para aprimoramento na formação profissional, bem como desenvolve uma amplificação de conhecimento cultural e realização pessoal de cada aluno e também auxilia agentes universitários a estarem aptos a realizar transações administrativas e/ou parcerias ;com outras instituições internacionais.

De acordo com a página da SETI, a respeito das universidades participantes e atividades realizadas no programa:

A primeira etapa do programa iniciou no segundo semestre de 2014 e teve duração de 22 meses envolvendo as sete universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM, UENP, UNIOESTE, UNICENTRO, UEPG e UNESPAR). Nesta etapa, foram ofertados cursos semestrais preparatórios para o exame TOEFLiBT, em nível intermediário e pós-intermediário para a comunidade universitária. A segunda etapa do Programa Paraná fala Inglês iniciou em junho de 2017. Nesta fase, partiu-se do princípio de que é necessário ir além da preparação para os testes de proficiência para se aproximar às reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária. ⁵

Seguindo as informações apresentadas pela SETI, serão ofertados cursos que viabilizam a utilização da língua inglesa em contexto real, a exemplo do inglês acadêmico e inglês para fins específicos. Esses e outros cursos previstos contribuirão para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional.

4. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>>.

5. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Também oferecem a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural. Espera-se, com isso, fomentar parcerias com países falantes de língua inglesa, a fim de se promover ações conjuntas em prol da qualificação, do fortalecimento e da expansão do PFI, principalmente pelas parcerias firmadas com o Governo Canadense por meio da *Languages Canada* e *Smart English*.

Cada instituição participante do PFI apresenta cursos diferentes e em níveis diversos, esta distinção depende da demanda, procura pelos cursos e nivelamento de proficiência dos alunos. A unidade de Ponta Grossa sediada pela UEPG, apresentava no momento de coleta de dados⁶ os seguintes cursos divididos em três categorias: *Listening and Speaking* 110, 115, 120 e 125; *Academic Writing* 120/ 125; Preparatório TOEFL IBT 120. Este programa oferece a expansão de conhecimentos em diferentes línguas⁶; possibilita a inserção de acadêmicos, professores e agentes universitários à oportunidades de pesquisa e trabalho em um contexto internacional; abre horizontes para possibilidades de atividades de intercâmbio, a fim de se promover a internacionalização e preparação dos participantes do projeto para exames de proficiência.

Os autores Atef El Kadri e Valeria Di Carmo (2017), a partir de uma investigação sobre a política linguística do programa, investigaram o ensino de língua estrangeira no PFI com ênfase em uma visão voltada à globalização, e dentre suas principais conclusões, deduziram que:

[...] o Programa apoia uma ideologia monolíngue baseada na noção de falante nativo e na necessidade de padronização dos testes. como guias para aprender. Baseia-se também na ideologia de que o inglês é uma mercadoria essencial à internacionalização das universidades e na ideologia do inglês como língua superior, que vale mais do que outras línguas⁷. (EL KADRI; DI RAIMO, 2017, p. 64).

Esta análise aponta que, embora existam muitas pesquisas direcionadas às indagações a respeito das perspectivas monolíngues em contexto de linguagem, cultura e identidade, ainda a valorização do FN é muito forte e acaba negligenciando o uso da língua enunciada por FNNs. Seguindo este tipo de pensamento, de acordo com Passoni (2017, p. 58), “ao posicionar os FNs em um nível mais alto

6. Esta pesquisa foi realizada durante a transição da segunda para a terceira fase do programa. Nossa coleta de dados finalizou-se no primeiro semestre de 2019 e a próxima fase iniciou-se no semestre seguinte. Novos cursos foram inseridos, tais como: *Academic English 120/125* e *English as a Medium of Instruction* (EMI), os demais cursos mantiveram-se em vigor até o término desta pesquisa. ⁶ Os idiomas ofertados pelo PFI/UEPG até o momento da pesquisa eram Inglês e Francês.

7. [...] the Program supports a monolingual ideology based on the notion of the native speaker and on the need of having standardized tests as guides for learning. It also is based on the ideology that English is a commodity essential to the internationalization of universities and on the ideology of English as a superior language, worth of learning more than other languages.

de hierarquia, tanto os professores de línguas quanto os alunos correm o risco de parecer como „grupos marginalizados de falantes de inglês ”⁸ .

Assim, há uma preocupação acerca da valorização dos FNNs que deveria ser considerada, já que é perceptível o grande desafio dos professores de língua inglesa ao orientarem os seus alunos sobre a maneira como o uso do inglês tem se propagado na atualidade e hoje precisa ser desvinculado a articulação da língua atribuída pelo FN.

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

De acordo com Seidlhofer (2011, p.7), o ILF é “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para o qual ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente, a única opção” ⁹. Você não precisa ser um falante nativo desta língua para poder se comunicar e, tendo em vista a dimensão em que o uso desse idioma tem se propagado mundialmente, os FNs não são o foco do ILF, já que: “a sua expansão pelo mundo se deu de tal forma que, atualmente, o número de falantes, ou melhor, usuários não-nativos, supera o número de falantes nativos, em uma proporção de quatro para um” (CRYSTAL, 2000; 2006; SEIDLHOFER, 2011).

Entendemos que a LI pertence a todos que a usam, em que ambos FNNs e FNs terão que se adaptar para possibilitar uma interação correspondente e eficaz no processo de comunicação. A autora Jenkins (2009, p. 201) define o uso do ILF como a “negociação mútua envolvendo esforços e adaptações de todas as partes”. Os FNNs por apresentarem uma diferente língua materna, já retratam este esforço, os FNs também precisarão manifestar esta atenção acerca deste uso do ILF já que também participam do uso da LI para comunicarem-se com diferentes variedades da língua.

Sabemos portanto, que o ILF é uma negociação de fala, como explica Mendes (2012, p. 361), sob a ótica da interculturalidade, o professor terá como um dos seus desafios, entre muitos, “incentivar aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades”, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais:

[a] aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto por dados e suas regras de combinação, passa a representar a instância a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de identificação (MENDES, 2012, p. 376).

8. By positioning NSs in a higher level of hierarchy, both language teachers and learners are at the risk of being seen as “marginalized groups of speakers of English”.

9. “Any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option”.

Reconhecemos então que os professores precisam disseminar os conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos sobre a língua e assim possibilitar uma visão diferente dos alunos enquanto o uso da língua inglesa, já que tais sujeitos não tem a percepção do uso do ILF e talvez seja por isso que até hoje acredita-se que é necessário falar igualmente ao FN. Muitos professores ainda estão condicionados a entender que apenas as variedades de inglês advindas dos países do centro são unicamente corretos, pois a cultura desses dois países dominam a representação em materiais didáticos que são seguidos rigorosamente em suas práticas docentes.

Na perspectiva do ILF, não há problema em a língua apresentar diferentes modos de pronúncias, pois para a aquisição de uma língua, o contexto é muito pertinente por apresentar diferentes intenções para o uso da língua inglesa podendo refletir na forma como o processo de ensino/aprendizagem será moldado. Por essa razão, ser professor não envolve apenas saber aplicar metodologias ou técnicas, mas sim também entender a existência de identidades, aspectos culturais, ser capaz de se engajar com políticas da língua.

Na perspectiva do ILF, todos os usuários da LI precisarão se adaptar ao interagirem uns com os outros, como aponta Rajagopalan (2011, p. 51) “até mesmo os ditos „nativos” vão ter que, por assim dizer, „reaprender” „sua língua” e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE”. Nesta troca de negociações no ato comunicativo entre falantes nativos ou não nativos, todos os interlocutores terão de se adaptar para que suas interações sejam possibilitadas. Deste modo, o uso do ILF possibilita uma comunicação mais igualitária, em que FNs e FNNs da língua precisarão se adequar ao uso da língua para que possam ser compreendidos.

Nesse sentido, torna-se necessário a conscientização dos FNNs ao aprenderem a língua, que não precisa ser imitada de um FN, pois conforme Seidlhofer (2011, p. 41-42), o “inglês como língua franca não entrou realmente na consciência das pessoas como um novo e alternativo conceito de „inglês”¹⁰ em que os falantes têm a liberdade de falarem aos seus modos, valorizando sua própria identidade de língua materna e que, conforme Assis-Peterson e Cox (2013, p. 161), o modelo do falante nativo não pode continuar funcionando “[...] como uma camisa de força que paralisa o aprendiz, ao esboçar o menor gesto de enunciar na língua do outro”.

Diante este uso da língua que têm sido muito discutido entre linguistas aplicados na contemporaneidade, todos os falantes precisam adequar-se e adaptar-se para poderem interagir. Por isso é essencial que defendamos um uso da língua que represente todos os seus falantes, assim como assinala Seidlhofer (2017):

O ILF é usado entre pessoas que podem ser falantes nativos ou não nativos de inglês, mas a realidade demográfica e sociolinguística atual é que a

10. English as a lingua franca has not really entered people’s consciousness as a new and alternative concept of ‘English’.

grande maioria dos usuários de ILF tem outros idiomas além do inglês. Isso significa que inúmeras interações em todo o mundo acontecem todos os dias em que apenas uma pequena minoria de falantes nativos de inglês, se houver, participa. (SEILDHOFER, 2017, p. 8-9).

METODOLOGIA

Devido ao contato com pessoas, esta é uma pesquisa qualitativa, que se preocupa com questões individuais de cada sujeito o qual é estabelecido em um contexto social e em determinada cultura. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) indica que a análise qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Esse tipo de pesquisa distancia-se de procedimentos que enfatizam a objetividade e direcionam-se a uma análise em que a subjetividade faz parte da compreensão de comportamentos humanos, em que o conjunto entre o pesquisador, os participantes e suas representações atribuídas serão de suma importância para o que pretende ser investigado.

Para André (2012, p. 17), a pesquisa qualitativa também é conhecida como pesquisa „naturalística”, pois trata-se de um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Assim como os participantes, o ambiente onde a pesquisa é realizada e de que forma os sujeitos estão inseridos e se manifestam, também é um fator considerável dentro este tipo de análise.

Segundo André (2012, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, sendo que seu significado etimológico refere-se a uma “descrição cultural”, assim, neste tipo de pesquisa é necessário haver constantes observações e registros do ambiente e do grupo social que participam de um processo educativo. Segundo esta autora, essa perspectiva “faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais”, como por exemplo, a longa permanência em campo.

O presente trabalho vale-se do tipo etnográfico, pois não haverá constante presença da pesquisadora em todas as aulas, mas sim, as que forem pertinentes para a possibilidade de obter as respostas necessárias das perguntas de pesquisa.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), a pesquisa etnográfica em sala de aula deve ser entendida como uma “pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados”. Deste modo, todos os instrumentos utilizados na pesquisa serão interpretados pela visão do pesquisador, por isso, o mesmo deverá manter-se atento a cada detalhe que poderá acarretar em uma percepção que será crucial na conclusão da análise dos dados. Nesta pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos de dados: questionário, entrevista e observação.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

O Programa Paraná fala Inglês sediado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no momento da coleta de dados, conta com a participação de três professores¹¹ bolsistas que ministram as aulas no programa, estes professores são graduados e recebem treinamento semanal para cumprir as exigências do programa. Optamos por escolher dois professores que ministram as aulas nos cursos escolhidos, a fim de verificar o posicionamento e entendimento sobre o uso do ILF e verificar se é possível a sua utilização no trabalho docente dentro do programa. Demonstramos através do quadro abaixo o perfil dos professores do programa ofertado na UEPG:

QUADRO 1 - Dados dos/as professores/as participantes

Pseudônimo	Idade	Gênero	Formação acadêmica	Tempo de participação no programa
Professor 1	28	Masculino	Licenciatura Letras-Português/Inglês	1 ano e 2 meses
Professor 2	24	Masculino	Licenciatura Letras-Português/Inglês	1 ano e 7 meses

Fonte: elaborado pela autora.

ANÁLISE DE DADOS: VARIEDADES DE LI EM SALA DE AULA E ILF

Mediante os instrumentos de dados, trazemos nesta análise o parecer dos professores diante variedades da LI que nos direcionam a suas concepções acerca do ILF, bem como compreender se eles identificam alguma diferença entre o ILF e o ILE.

Ao questionarmos os docentes, que atuam no programa, sobre se eles acreditam ser importante a contextualização de outras variedades de LI em sala de aula e de que forma isso poderia ser possível, obtivemos as seguintes respostas que são apresentadas nos excertos abaixo:

QUADRO 2- Importância de outras variedades

P1	<i>Definitivamente. A língua é somente parte da produção cultural de um povo, e a forma que ela é utilizada é uma parte da identidade desse povo. É possível através da apresentação de produções culturais de outros povos falantes de inglês, em diversas mídias. (homem, 28, branco, questionário, 1104-2019, grifo nosso).</i>
----	---

11. Os professores são sujeitos representados dentro do programa por três distinções: a) professores que possuem vínculo com a universidade, mas estão em condições de alunos; b) professores graduados que, através de seleção por edital, ministram as aulas oferecidas pelo programa e c) professores da universidade que fazem parte da coordenação do programa.

P2	<p>Sim. Um contato com Inglês produzido em diferentes países - inclusive países que não tem Inglês como língua oficial - seria o ideal para que os alunos fiquem confortáveis com seu próprio Inglês (deixando de lado uma concepção de que é preciso falar o Inglês estadunidense). Eu menciono variação linguística, especialmente ao discutir vocabulário e pronúncia, mas acredito que poderia contextualizar diferentes variedades do Inglês de maneira mais efetiva. Isso poderia ocorrer com um maior contato com textos (de maneira geral, não necessariamente textos escritos) produzidos em diferentes países, e talvez uma espécie de “intercâmbio” com falantes de diferentes países - Por exemplo, trabalhos que os alunos desenvolvessem com “pen pals” de outros países. (homem, 24, branco, questionário, 09-042019, grifo nosso).</p>
----	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que ambos professores concordam que diferentes variedades da LI deveriam ser expostas a seus alunos e que existem meios para que isso aconteça, como eles mesmos indicam “através da apresentação de produções culturais de outros povos falantes de inglês, em diversas mídias”. Isso poderia ocorrer por mais contato com textos (de maneira geral, não necessariamente textos escritos) produzidos em diferentes países, e talvez uma espécie de “intercâmbio” com falantes de diferentes países -, por exemplo, trabalhos que os alunos desenvolvessem com “pen pals” de outros países”.

Apesar de os professores reconhecerem a relevância em mostrar diferentes variedades, não foram percebidas essas menções nas aulas que foram observadas. Os professores reconhecem e validam a importância de se trabalhar outras variedades da LI, porém o material proposto pelo programa não possibilita esta inserção. A coordenadora pedagógica também concorda com a importância de se mostrar para os alunos diferentes variedades, no entanto, por não ter especialidade neste assunto ou formação para tanto, esta questão acaba sendo descartada:

Nunca discutimos isso como programa, todo mundo junto e até porque eu lembro que uma vez que alguém que falou, acho que foi um professor que não está mais no programa, ela falou o consenso e que não tem como a gente trabalhar todas as modalidades, por que é impossível, a gente tem que mostrar aos alunos que tem essa diferença, mas a gente tem que focalizar em uma. Por exemplo a *Smart English* apresenta o inglês americano e o canadense, não tem como eles fazerem diferente. E isso é uma questão mais de formação, eu não tenho informação para isso, eu sei da importância, de vez em quando eu menciono alguma coisa nas minhas aulas, com meus alunos, **mas eu foco no material**. (mulher, 59, branca, entrevista, 29-042019, grifo nosso)

Evidentemente, abordar diferentes variedades da LI não é uma tarefa fácil, pois além dos professores, os coordenadores também precisariam estar muito bem informados e preparados para promoverem essa conscientização na sala de aula, mas esse assunto não é muito debatido em cursos de formação de professores nem durante as discussões de treinamento pedagógico dentro do programa. Por isso, acreditamos ser importante discutir a respeito da posição que a LI tem tomado na contemporaneidade.

El Kadri (2013) sugere que:

Ampliar o leque das variedades da língua inglesa diminuindo sua ênfase nos modelos dos Estados Unidos e Inglaterra, privilegiar conceitos interculturais e habilidades/conhecimentos necessários para negociar o significado nas interações que ocorram em inglês, aumentar a consciência de como essa língua é usada nos dias de hoje, incluir perspectivas críticas no seu aprendizado e o desenvolvimento de habilidades orais e escritas (GIMENEZ, 2009; SIQUEIRA, 2008) são alguns primeiros passos a serem considerados nos cursos de formação para dar conta das implicações do estatuto que o inglês assume no mundo contemporâneo. (EL KADRI, 2013, p. 260)

Proporcionar um ensino crítico da LI nos cursos de formação seria um provável caminho para que tornasse possível a inserção de outras variedades no ensino/aprendizagem, preparando futuros professores para discutir com seus alunos as variadas formas que a língua pode assumir em outras variedades linguísticas que tenham vozes e sejam valorizadas.

Ao buscarmos entender se os professores incentivam seus alunos a falarem “igual” ao FN de LI, obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 3- Incentivo em imitação do FN

P1	<i>Não. Incentivo os alunos a falarem de forma que sejam compreendidos. (homem, 28, branco, questionário, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
P2	<i>Acredito que não, até mesmo porque não tenho o costume de “corrigir” a pronúncia dos alunos. As vezes treino a pronúncia de palavras que sei que podem ser difíceis por terem sons que o Português não tem ou porque a grafia da palavra pode confundir, mas em geral deixo claro que saber a sílaba tônica da palavra é mais importante do que reproduzir todos os sons exatamente como ouvimos no material didático. (homem, 24, branco, questionário, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ambos os professores não estimulam seus alunos a reproduzirem igualmente a pronúncia de um FN e isto foi constatado durante o processo de geração de dados, em nenhum momento de nossas observações, os professores fizeram algum tipo de correção de pronúncia dos alunos, mesmo quando não soavam “corretas” e/ou esperadas muitas vezes numa aula de LI. Os professores demonstram ter uma visão mais ampla do uso da LI, livre de estereótipos, em que os alunos sintam-se à vontade em falar “à sua maneira”. O professor P1 procura não ensinar uma forma engessada da LI, mas esclarecer a seus alunos que eles precisam se fazer compreender. Já o professor P2 admite não corrigir a pronúncia de seus alunos por compreender que não haver necessidade de reproduzir a pronúncia estabelecida no material didático, no entanto ele ensina algumas pronúncias de palavras que “podem ser difíceis” a compreensão dos alunos.

Segundo Lima e Cruz (2009, p. 77), “o professor não deve ter medo de corrigir, pois há sim o que corrigir na pronúncia dos nossos alunos. A questão é o quê e em

que medida”. É importante que o professor saiba mensurar a correção da pronúncia dos alunos para que estes possam falar a língua corretamente, mas sem sentir a obrigação de falar identicamente a um FN e é isto que estudos direcionados ao ILF vêm defendendo para combater qualquer tipo de desvalorização de sua própria identidade de língua materna.

Buscando entender qual é a concepção dos professores à respeito do ILF, obtivemos as seguintes respostas apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 4- Concepção dos professores acerca do ILF

	Menções sobre ILF	O que entendem por ILF
P1	<i>Sim. Principalmente na universidade, nas matérias derivadas de linguística e diacronia, um pouco nas aulas de língua inglesa e depois de formado, fazendo pesquisas sobre. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>	é um inglês mais universal , não necessariamente o inglês britânico, inglês estadunidense, inglês australiano, um inglês universal que todos serão capazes de falar e serem compreendidos (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).
P2	<i>Sim. Acho que no curso de letras, especialmente nas matérias de prática em língua inglesa, em que a professora trazia um texto e a gente discutia o texto e era sempre, enfim, voltado à prática da língua inglesa, são os obstáculos e diferentes situações. Foram discutidas em duas disciplinas de prática, no primeiro e no segundo ano da graduação. (homem, 24, branco, entrevista, grifo nosso 09-04-2019)</i>	<i>eu acho que enfim, quer dizer, é.., todos os países, vamos dizer, “bombardeados” pela cultura americana, a gente já tem um acesso muito grande a essa língua. Então você liga a TV, você ter o inglês como língua franca é inevitável, mas é muito bom, é muito positivo você ter isso porque, você ter uma língua que te possibilite comunicar com pessoas, com o mundo inteiro teoricamente, de forma universal. “Ah, você vai ali e conhece alguém do.., uma pessoa alemã, mas provavelmente ela fala inglês e você consegue se comunicar livremente, acho positivo isso. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme foi constatado no quadro acima, pelas respostas os professores, ambos já tiveram contato com este uso da LI na formação inicial, o que se torna um ponto positivo, pois disciplinas voltadas ao ensino de LI estão expondo aos futuros professores um olhar mais amplo e crítico da LI que hoje assumiu um *status* globalizado em que pertence a todos a que dela fazem uso. No entanto, esta conscientização do uso da LI parece não ter se tornado significativa para os professores, apesar de eles já terem ouvido menções a respeito do ILF anteriormente.

Sifakis (2014) sublinha que incorporar o ILF em práticas de ensino é paulatino, haja vista que muitos professores apresentam uma resistência em relação à mudança, que acontece devido a inúmeros motivos, dentre eles:

[...] a incapacidade de reconhecer a necessidade de mudança, a força do hábito e a sensação de segurança em fazer as coisas de maneira familiar, o medo do desconhecido, bem como as ameaças aos conhecimentos e relações de poder existentes” (SIFAKIS, 2014, p. 325)

Justamente por isso, ainda muitos professores preferem não sair da sua “zona de conforto” e preferem seguir apenas o material didático proposto, pois ainda não possuem segurança o suficiente para abordar diferentes variedades da LI e a mudança pode soar como algo “incerto” ou talvez “duvidoso”, uma vez que sentem-se seguros em ter um material de apoio estabelecido por determinado país de prestígio. Além disso, para haver uma possível mudança no processo de ensino-aprendizagem que possibilite trabalhar diferentes variedades da LI, o professor precisa, além de estar preparado, como sugere Siqueira (2010, p. 49), “estar disposto a engajar-se nesta prática e viver uma pedagogia crítica”.

Com relação a seus respectivos entendimentos sobre o que de fato significa o ILF, ambos apresentam uma percepção similar que direciona-se a um uso universal da LI. Apesar de os participantes P1 e P2 não terem uma formação direcionada ao ILF, suas respectivas concepções direcionam-se aos princípios do ILF, ao apontarem “todos serão capazes de falar e serem compreendidos” e “comunicar com pessoas, com o mundo inteiro”. Um dos principais focos do ILF é a inteligibilidade da LI que conforme indicam Smith; Nelson (1935, p. 334), é “o reconhecimento da palavra ou do enunciado” e de acordo com Walker (2010, p.15), “é fundamental para a comunicação em ILF¹²”. Isto é, no processo de interação, o que é mais importante é o falante se fazer entendido a fim de concretizar a comunicação.

Em outras palavras, “se comunicar com pessoas do mundo inteiro” e “ser capaz de ser compreendido” são apontamentos afirmados pelos professores (P1 e P2) e que podem ser enquadrados na concepção de inteligibilidade, uma vez que este termo conforme Oliveira (2014, p. 14), “no contexto de inglês como língua franca (...) passa a ser o objetivo principal da comunicação”. Ambos os professores compreendem que a

possibilidade em se comunicar torna-se uma função crucial no ILF, contrariamente à regras e formas de gramática direcionadas ao FN que normalmente é focado no ensino de ILE.

À vista disso, com o intuito de entender se os professores que ministram as aulas dentro do programa PFI acreditam haver alguma diferença entre o ILF e o ILE, trazemos a quadro 25 que nos apresenta seus olhares acerca dessa dicotomia

12. [...] is paramount to ELF communication

QUADRO 5- Dicotomia ILE e ILF

	ILE	ILF
P ₁	<i>Geralmente quando a gente vai buscar a língua como estrangeira, vai pegar um material que seja voltado a um público específico, então o pessoal que pega geralmente um livro da Oxford, por exemplo, espera que seja um material britânico, tem a variedade americana também, mas acaba sendo tendenciosos, há o legítimo inglês americano ou britânico em algumas escolas. (homem, 28, branco,</i>	<i>eu prefiro mais a ideia de uma língua franca, mais universal, que aceite quem você é, que aceite a sua própria identidade, e trabalhe o inglês em cima de sua identidade e não na variedade. (homem, 28, branco, entrevista, 11-04-2019, grifo nosso).</i>
	<i>entrevista, 11-04-2019, grifo nosso)</i>	
P ₂	<i>Na minha concepção, a língua estrangeira, é qualquer língua que a pessoa aprenda, fora a língua materna. O que também se chama de segunda língua, né. Então pode ser algo bem geral, pode ser qualquer língua, daí a pessoa pode aprender várias línguas. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso)</i>	<i>E a franca entra como o inglês ou... pensar como o espanhol como algo assim né... mas a gente tem o inglês assim, pra se comunicar com pessoas de outros países. Então na minha concepção tem a diferença de qual é a língua que realmente tem uma questão de poder e, de certa forma de uso, que é utilizada ao redor do planeta. (homem, 24, branco, entrevista, 09-04-2019, grifo nosso).</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos excertos mencionados no quadro 25, percebemos que os professores distinguem as diferentes perspectivas da dicotomia ILE e ILF, em que a primeira é reforçada pelo professor P₁ como uma língua voltada as variações estadunidenses e/ou britânica e por P₂ como “segunda língua”. Enquanto que a segunda nomenclatura refere-se a uma língua “universal, que aceite a sua própria identidade”

(P₁) e que também “é utilizada ao redor do planeta” (P₂). Esta concepção de ILE do participante P₁ se alinha com o que Jordão (2014) constatou em sua pesquisa:

Para a grande maioria daqueles envolvidos com os estudos de ILF (como SEIDLHOFER, 2011; JENKINS, 2007; SIFAKIS AND SOUGARI, 2005; SIFAKIS, 2009), o termo ILE remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes de ILE, especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais que dariam origem ao ILE, na perspectiva caracterizada pelos pesquisadores do ILF como típica do ILE. (JORDAO, 2014, p. 19).

A concepção do ensino do ILE parece estar mais associada a uma subordinação ao FN oriundo dos EUA ou Inglaterra, consolidando-o como detentor da LI e o único modelo de proficiência perfeita, ao invés do que realmente significa, como

apontam Friedrich e Matsuda (2010, p.24), o ILE seria um termo do uso da LI que estaria voltado exclusivamente ao “contexto de aquisição”, à situações de ensino-aprendizagem da língua. Deste modo, o ILE se refere à aprendizagem da LI em países que não a tem como língua materna, no entanto o modelo de pronúncia do FN se configura como a meta a ser atingida pelos aprendizes e estipulada por muitos MD e até mesmo professores de LI.

Já o P2 concebe o ILE como como “segunda língua”, o que nos mostra um equívoco já que esta terminologia, ainda conforme Friedrich e Matsuda (2010), o ISL é utilizado para contextos em que o inglês é aprendido por imigrantes que residem em países onde a língua materna é o inglês. Da mesma forma, ISL também refere-se a países que utilizam a LI juntamente com a sua língua materna, estes países são representados pelo círculo externo de Kachru, enquanto o ILE é representado por países pertencentes ao círculo em expansão.

Em relação à segunda nomenclatura, conforme a visão dos professores, refere-se a uma língua “universal, que aceite a sua própria identidade” (P1) e que também “é utilizada ao redor do planeta” (P2).

Notamos que torna-se crucial que professores estejam atentos e preparados ao quanto a língua tem se modificado durante o tempo e que é indispensável uma formação que explique os diferentes usos para que FNNs desenvolvam um olhar mais crítico à língua a ser utilizada na comunicação e que possam se desprender da busca pela idolatria de países do centro e comecem a enxergar outras variedades e, principalmente, assumir e se orgulhar da sua própria forma de se comunicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como prometemos na introdução deste artigo, respondemos a pergunta de pesquisa: “Qual a visão dos professores do Paraná Fala Inglês/ UEPG em relação ao ILF? ainda existe uma resistência em prevalecer o ensino de LI voltado ao ILE, por questões de poder, já que os materiais didáticos são elaborados por países do centro.

Obviamente seria impossível mudar “da noite para o dia” uma forma de ensino que há muito tempo está arraigada sobre uma visão monolítica, para uma perspectiva mais empoderadora e igualitária como o ILF. Na verdade, a conscientização deste uso da LI não implica em ensinar o que deve ou não deve ser feito ao ensinar a LI, mas refletir como abordamos o uso da LI, como corrigimos e orientamos nossos alunos para que eles se sintam livres de formas e regras padronizadas por países do centro e se sintam motivados a aprender a LI. Por isso a persistência em pesquisas sobre o ILF são indispensáveis para “quebrar este gelo”, já que muitos professores reconhecem este uso da língua, porém, não o expõem em suas aulas por não terem uma devida preparação para tal abordagem.

Por esse motivo, precisamos dar um passo de cada vez, Sifakis (2014) destaca que é preciso pensar numa prática que “alie ILE e ILF” e para isso, não podemos querer colocar essas dicotomias totalmente desprendidas, mas pensarmos em como implementar “a integração dos princípios do inglês como língua franca às aulas de inglês como língua estrangeira”.

Percebemos que os professores participantes já tiveram um contato prévio sobre o ILF em disciplinas na graduação do curso de Letras e que os mesmos concebem este uso da língua como “universal” (P1 e P2), que aceite a sua própria identidade” em que “todos serão capazes de falar e serem compreendidos” (P1), e que todos possam se comunicar ao redor do planeta” e “de forma universal” (P2). Estes apontamentos demonstram que eles estão conscientes desse uso da LI, apesar de nunca terem um treinamento aprofundado sobre o tema e como inseri-lo em sua prática pedagógica.

Ambos reconhecem a importância do ILF no que concerne à inteligibilidade da

LI, por meio das passagens “se comunicar com pessoas do mundo inteiro” e “ser capaz de ser compreendido”, embora não mencionado este termo explicitamente. Também foi constatado uma dificuldade em diferenciar nomenclaturas ao se referir ao ensino de ILE. Apesar de os professores demonstrarem um bom entendimento sobre o ILF, não foram detectadas menções acerca deste uso da língua nas observações efetuadas nas aulas do PFI.

Entendemos que isso possa ocorrer por falta de aprofundamento em discussões a respeito do tema, mas nada impede que futuramente ações de preparação dos professores, cogitem abordar outras variedades linguísticas da LI e que possam ser implementadas, agregando o ensino de LI oferecido pelo programa. Assim, torna-se necessário um olhar mais crítico do professor e a compreensão de que os tempos mudaram, a língua mudou e continua mudando e devemos constantemente nos atualizarmos e encararmos uma percepção de língua que empodera e valoriza a todos que a usam. Por isso, acreditamos que uma formação continuada direcionada às diferentes variedades da LI, seria muito importante para fortalecer o conhecimento prévio desses professores acerca do ILF e prepará-los para um ensino de uma língua global, conciliando com o material ofertado pelo curso, em que ILE e ILF trabalhassem juntos, conforme fora abordado Sifakis (2014).

Contamos com a participação dos professores do programa (P1 e P2) em que, por meio de entrevistas e questionários, pudemos verificar suas respectivas concepções acerca do Inglês como Língua Franca. Ambos apresentam uma visão de língua universal, como também fora apontado “uma língua que seja possível se comunicar” e que “aceite a sua própria identidade”, “sem medo de errar” e seja “capaz de ser compreendido”. Posto isto, percebemos que os professores

têm consciência sobre este uso da língua, apesar de não terem uma formação aprofundada sobre o tema.

Constatamos também alguns equívocos em relação às terminologias relacionadas ao ILE. Embora os professores estejam cientes do ILF e validem este uso da língua, não foram percebidas menções em sala de aula em nossas observações. Acreditamos que reflexões acerca do ILF poderiam ser consideradas em futuras reuniões pedagógicas para auxiliar na formação de um professor consciente sobre suas práticas pedagógicas ao ensinar uma língua, que hoje assume um papel global e que é uma das peças-chave no processo de internacionalização.

A pesquisadora Finardi (2017, p. 609) propõe uma visão de internacionalização crítica que consiga questionar os caminhos e interpretações que esse processo tem tomado no Brasil. Em suma, como constatado anteriormente na proposta do projeto do programa, possibilitar aos alunos o contato com FNs e FNNs de LI de uma maneira global é o objetivo dos cursos de *Listening & Speaking*, foco de nossa pesquisa.

Sendo assim, consoante a Albini et al. (2018, p. 82), "é inegável que a língua inglesa funciona no mundo como uma língua franca global". Estudos voltados a este uso da LI tornam-se pertinentes especialmente por proporcionar a comunicação entre os falantes (nativos ou não) de LI de forma global em que ninguém ocupa um espaço privilegiado, muito pelo contrário, a LI pertence a todos que dela fazem uso para se comunicarem. Para aquelas e aqueles que quiserem dar seguimento a esta pesquisa, como sugestões de pesquisas futuras propomos analisar as próximas etapas do programa verificando como os sujeitos são representados no processo de ensino-aprendizagem, bem como reforçar a importância em promover discussões acerca do ILF proporcionando um ensino em que todos os sujeitos sintam-se representados e livres de regras e rótulos estipulados por outrem.

REFERÊNCIAS

- ALBINI, A. B. et al. A oralidade na era do inglês como língua franca: percepções de professores de inglês em formação. In: *DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE*: revista científica de Letras / Marilurdes Cruz Borges; organizadora. v. 14 n.2, 2018. Franca, SP : Universidade de Franca; Curso de Letras, 2018. p. 80-108. jul/dez.2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A., *Etnografia da prática escolar*, Campinas, SP, Papirus, 2012.
- ASSIS-PETERSON, A. A de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o riso e o riso. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CRYSTAL, D. Emerging Englishes. *English Teaching Professional*. v.14, 2000, p. 3-6.
- CRYSTAL, D. English Worldwide. In: HOGG, R.; DENISON, D. (eds). *A history of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p.420-444.

EL KADRI, M. S. Atitudes de futuros professores em relação ao estatuto do inglês como língua franca. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: Uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Coleção: Educação & Linguagem, vol. 5, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 229-264.

EL KADRI, A.; DI RAIMO, V. Globalization and the teaching of foreign languages: The case of Paraná Speaks English Program. In.: GIMENEZ, T. et al. *Language Issues in a Global World: Insights from Brazil*. Londrina: Edição do autor, 2017, p. 64-73.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos Avaliação em Educação*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, mai./ago. 2017.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

JENKINS, J. Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 4, p. 926- 936, 2011.

JENKINS, J. (Un)pleasant? (In)correct? (Un)Intelligible? ELF Speakers' perceptions of their accents. In: MAURANEN, Anna and RANTA, Elina (Ed.). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009, p.10-35.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. p. 13-40.

KIRKPATRICK, A. 2011. Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's universities. *CGC working paper series*, 1(3): 1-18.

LIMA, J. R; CRUZ, G. F. da. Correção da pronúncia e a identidade do aluno de Letras. In: CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). *Ensino e aprendizagens de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 69-78.

MATSUDA, A. Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. In: *TESOL Quarterly*, v.37, n.4. 2003.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

OLIVEIRA, G. R. N. O. *Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Salvador, 2014.

O PARANÁ FALA INGLÊS. *O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – Primeira Etapa – O Paraná Fala Inglês – UEPG*. Projeto estratégico da SETI – Fundo Paraná. Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Paraná, 2013.

Passoni, T. P. ENGLISH LANGUAGE AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: LANGUAGE IDEOLOGIES THROUGH ENGLISH WITHOUT BORDERS PROGRAM. *Language issues in a global world*, 2017.

RAJAGOPALAN, K. O „world english” – um fenômeno muito mal compreendido. In GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*, v. 14., Campinas, SP, ed. Pontes, 2011, p. 45-57.

- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca-Oxford Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2011.
- SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca: Why is it so controversial? *JACET International Convention Selected Papers*, v. 5, p. 2- 24, 2017.
- SETI. O Paraná Fala Inglês:. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=274>>. Acesso: 15 jun. 2019.
- SIFAKIS, N. C. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*. v. 3, p. 317-335, Ago. 2014.
- SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, n. 52, p. 231-256, ago./dez. 2015.
- SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; & BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010, p. 225-253.
- SMITH, L. E; NELSON, C. L. International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes* 4, p. 333-342, 1985.
- WALKER, R. *Teaching pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

AVALIAÇÃO

Este artigo é baseado na dissertação intitulada **Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no Programa “Paraná Fala Inglês” sobre o uso do inglês**, defendida em 30 de junho de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa foi avaliada e aprovada pela seguinte banca:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira – Orientadora

Doutorado e Pós-doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada pela Universidade de Londres

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Michele Salles El Kadri

Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina

Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Sulany Silveira dos Santos

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SANTOS, Beatrice Elaine dos. **Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no Programa “Paraná Fala Inglês” sobre o uso do inglês como língua franca.** Ponta Grossa, 2020, 188 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3226>>.

Referência deste artigo:

SANTOS, Beatrice Elaine dos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A visão dos professores do Programa Paraná Fala Inglês/UEPG acerca do inglês como língua franca. In: OLIVEIRA, S.; SKEIKA, J. A (Orgs.). **Dez anos PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (2010 - 2020).** Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, p. 774-793.



ORIENTADORES/AS DAS DISSERTAÇÕES DIVULGADAS NESTE LIVRO

Linha de pesquisa

TEXTO, SUBJETIVIDADE E HORIZONTES TEÓRICOS

EUNICE DE MORAIS

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351544602905413>



Mestre (2003) e doutora em Letras pela UFPR (2009), professora adjunta do curso de graduação em Letras desde 2012. Integra a equipe editorial da Revista Uniletras/UEPG e atua no conselho editorial da Revista Scripta Alumnis ? UNIANDRADE, da Revista Muitas Vozes e da Editora Texto e Contexto. Desenvolve, na UEPG, o projeto de pesquisa continuada “Estudos sobre ficção, História e Memória: Gêneros de Fronteira e participa desde 2005 no Grupo de pesquisa (CNPq) Estudos sobre ficção histórica no

Brasil, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marilene Weinhardt e também da linha de pesquisa Subjetividade, Texto e Ensino. Tem publicado artigos e resenhas em periódicos especializados e capítulo de livros, os quais versam sobre os estudos da ficção histórica de língua portuguesa e de língua estrangeira. Atuou como coordenadora geral do Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, nas edições de 2015 e 2017, implementando atividades de pesquisa e extensão universitária. Atualmente está no exercício da coordenação geral do Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem da UEPG.

DANIEL DE OLIVEIRA GOMESCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0593810363013174>

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui mestrado e doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Fez estágio sanduíche de doutorado pela Université de Lille III. Atualmente, está em licença pós-doutoral junto ao Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le Monde Lusophone, na Université Paris Nanterre. É professor associado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Tem se

dedicado a estudar afinidades entre filosofia francesa pós-estruturalista e poéticas em língua lusófona no presente.

EVANIR PAVLOSKICurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8875201385333765>

Possui graduação em Letras Inglês (2002), mestrado em Estudos Literários (2005) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (2012). Em 2017, concluiu o estágio pós-doutoral na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desde 2002 atua como docente de disciplinas nas áreas de Língua Inglesa, Literaturas em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: teorias da recepção, literatura e figuras utópicas, literatura e história, literatura e outras linguagens e o fantástico na literatura. Atualmente é professor adjunto na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde leciona no curso de graduação

em Letras Português-Inglês e no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem.

PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0801180629816075>



Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (1990), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos temas aquisição da escrita e ensino de língua materna.

LUCIANE TRENNEPHOL DA COSTA

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0019182505248618>



É doutora em letras com ênfase na área de Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2011), mestre em Letras com ênfase em Teoria e Análise Linguística (2006) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (2003) pela mesma universidade. É professora Adjunta C na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, lecionando no curso de Letras Português e no programa de Pós-Graduação em Letras. É docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Fonética e Fonologia, atuando principalmente nos seguintes temas: róticos, teorias linguísticas, descrição linguística, línguas eslavas faladas no Paraná e variação linguística. É líder do Grupo de Pesquisa FAVO - Investigações Acústicas de Fala e Voz, vice-líder do grupo Variação Linguística de Fala Eslava - VARLINFÉ e pesquisadora do Grupo Interação e Ensino. É membro do Programa Permanente de Extensão Núcleo de Estudos Eslavos - NEES e coordenadora do Laboratório de Fonética e Fonologia do NEES.

ROSANA APOLONIA HARMUCHCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2949382347180985>

Possui graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste / Unicentro, Guarapuava, mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente é professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa e atua principalmente nos seguintes temas: Estudos do romance, em especial das figurações de leitores e de escritores nas narrativas (oriundos ou não da realidade empírica).

Estudos sobre concepções de autoria. Estudos sobre as relações entre a teoria literária e o ensino de literatura. Os objetivos incluem a análise de documentos oficiais sobre o ensino de literatura, de textos sobre a formação de leitores e daqueles que tratam das especificidades do discurso literário. Livros didáticos e provas de seleção (concursos públicos, Enem, vestibulares) também são alvo das reflexões. É também docente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da mesma instituição.

SILVANA OLIVEIRA

Currículo Lattes:

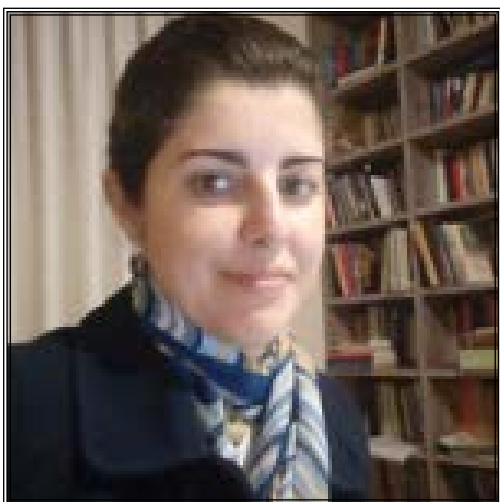
<http://lattes.cnpq.br/0469779306533497>

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1992), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1996) e doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa e Pós-doutorada em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com pesquisa supervisionada pelo Prof. Dr. João Cezar de Castro Rocha. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguagem,

Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os interesses de pesquisa nos últimos anos centram-se nas relações entre literatura e filosofia, com destaque para a abordagem da teoria do romance de Mikhail Bakhtin e da produção de Gilles Deleuze e Felix Guattari com vistas à leitura e anotação de autores em língua portuguesa cuja produção concentre-se após 1960.

JHONY ADELIO SKEIKACurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1545247541250654>

Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2005-2008), Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela UEPG (2010-2012) e Doutorado em Estudos Literários na Universidade Estadual de Londrina (2014-2017). Pós-doutorado (2018-2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG), com pesquisa sobre Saúde Mental, Literatura e outras Artes em Ponta Grossa (PR).

KELI CRISTINA PACHECOCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6558952854074161>

É Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003), Mestre em Literatura, área de concentração em Literatura Brasileira (2005) e Doutora em Literatura, área de concentração em Teoria Literária, pela UFSC (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Comparada, principalmente nos seguintes temas: literaturas de língua portuguesa; narrativa moderna e contemporânea; literatura, migração e exílio. É professora adjunta de Teoria

Literária e Literaturas de Língua Portuguesa, no Departamento de Estudos da Linguagem, e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. É pesquisadora dos grupos Subjetividade, Texto e ensino - UEPG; Estudos Blanchotianos e do Pensamento do Fora - UnB e Estudos de Poéticas do Presente - UFRGS, no CNPq. Também compõe o grupo de pesquisadores do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Teoria Social/ Teoria Política e Pós-estruturalismo, da UEPG. É membra do GT de Literatura Comparada da ANPOLL desde 2014. Atualmente é pós-doutoranda em Literatura na Sorbonne Université - Paris IV, em Paris, sob a supervisão do Prof. Dr. José Leonardo Tonus.

SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOSCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8105118674329126>

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná (1997), Mestre (2004) em Estudos Linguísticos pela UFPR, Doutor (2009) em Letras pela Universidade Federal do Paraná e Pós-doutorando (2019) na UFPR. Professor Adjunto do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e Linguística Cognitiva, desenvolvendo pesquisa sobre os

seguintes temas: Pragmática Cognitiva e Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola. Presidente da Associação Brasileira de Pragmática (ABRAP) - biênio 2017-2018.



ORIENTADORES/AS DAS DISSERTAÇÕES DIVULGADAS NESTE LIVRO

Linha de pesquisa
PLURALIDADE, TEXTO E ENSINO

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2238891866036822>



Possui Pós doutorado (2015), e doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada - Universidade de Londres - Inglaterra (2005), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1990). Atualmente é professora associada da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuando no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da

Linguagem na mesma instituição. Já publicou quatorze livros no Brasil. Publicou também um livro nos Estados Unidos. Tem vários artigos publicados em livros e periódicos científicos, no Brasil, Inglaterra, Estados Unidos, Angola, Portugal, Colômbia e Espanha. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores (Línguas Adicionais e Língua Portuguesa), prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático, letramentos escolares, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais raça e gênero. É parecerista de vários periódicos. Foi, pesquisadora visitante pelo King's College London - Universidade de Londres, Inglaterra (2014-2015).

CLÓRIS PORTO TORQUATO

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4009679922563932>



Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (1995), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas linguísticas, ideologias linguísticas, formação de professores, prática pedagógica, letramentos, discurso (Círculo de Bakhtin), interculturalidade e estudos decoloniais.

Desenvolve projeto de extensão em Português Língua Adicional, no qual trabalha com todos os temas explicitados acima.

DJANE ANTONUCCI CORREA

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1024484498585527>



Professora associada na Universidade Estadual de Ponta Grossa onde atuo desde 1999. Antes disso, fui professora de ensino fundamental na rede pública do estado de São Paulo (1993-1997). Concluí o doutorado em Letras, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Fiz pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/UNICAMP - (2008/2009 e 2010/2011). Nesse período, desenvolvi dois estudos: no primeiro ano sobre Pragmática e formação de professores e no segundo ano sobre política linguística e ensino de língua. Entre agosto de 2017 e julho de 2018, em

outro estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLa-UECE/PNPD), aprofundei discussões sobre possibilidades epistemológicas que podem proporcionar maior suporte aos atuais estudos que desenvolvo em atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão junto a comunidades vulneráveis. Atuo no Curso de Licenciatura em Letras e também no Mestrado em Estudos da Linguagem. Sou membro do coletivo “Laboratório de estudos do texto”, um Programa de extensão que coordenei entre 2007 e 2017 e que integra ações extensionistas a atividades de ensino e de pesquisa. Sempre em busca de abordagens transdisciplinares, dedico-me aos estudos críticos das práticas de linguagem escrita em conexão com exclusão social, como ponto de partida para estabelecer as relações entre cultura escrita, pragmática, política linguística, ensino e aprendizagem de língua, formação de professores e formação humana.

ELÓDIA CONSTANTINO ROMANCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4940115115868289>

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranavaí (1971), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1975), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). É professora Associado C, aposentada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino da Língua

Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: gramática e ensino; aspectos linguísticos morfosintático-semânticos, estilística, elementos referenciais; referenciação.

FÁBIO AUGUSTO STEYERCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1017969025577881>

Possui Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), Bacharelado em Comunicação Social/Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), Licenciatura em Letras/Português pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) e Doutorado em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é professor

adjunto (concurado, 40 horas) no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando na Graduação em Letras Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Francês e no Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da instituição. Tem experiência nas áreas de História, Letras, Cinema e Comunicação Social, com ênfase em História da Literatura Gaúcha e Brasileira, Relações entre Literatura, Cinema e História, História da Imprensa Brasileira, Mídia e Contemporaneidade, História Regional do Brasil e Antropologia da Morte, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, morte, arte cemiterial, história do RS, história do cinema, literatura gaúcha e brasileira, história da imprensa gaúcha e brasileira e mídia e pós-modernidade.

IONE DA SILVA JOVINOCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6714175723955949>

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal de São Carlos, com doutorado em Educação (2010) e estágio de Pós-doutorado em Educação (2017-2018) na mesma universidade. Docente do Departamento Estudos da Linguagem da UEPG, e do Mestrado em Estudos da Linguagem, atuou na coordenação do Programa de agosto de 2013 a dezembro de 2016. Atualmente está como Pró-reitora de Assuntos Estudantis da UEPG. É

integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade da UEPG no qual participa de ações de pesquisa e extensão, bem como em cursos de formação de professoras e professores. Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e na produção de material didático para o ensino de línguas na perspectiva das africanidades e da educação das relações étnico-raciais, no projeto PIBID Africanidades. Trabalha com os seguintes temas: criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico.

LETÍCIA FRAGACurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7446589855128901>

Sou licenciada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Atualmente sou professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa e atuo nos cursos de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem, na mesma instituição. Tenho experiência na área de Linguística Aplicada e oriento trabalhos nos seguintes temas:

pluralidade/diversidade linguística; ensino de língua e políticas linguísticas em contextos sociolinguisticamente complexos; formação inicial e continuada de professores de língua; educação (escolar) indígena.

LÍGIA PAULA COUTO

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6291881730873094>



Graduada em Letras - Espanhol/Português pela Universidade de São Paulo (1999), mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). É professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), atuando nas disciplinas de Língua Espanhola I, Prática Articuladora III e IV (Projeto), no programa de mestrado de Estudos da Linguagem (PPGEL). Foi pró-reitora de graduação (2018-2020). Atuou na coordenação do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Letras (2015-2018). Se dedica, principalmente, aos seguintes temas de ensino/

extensão/pesquisa: descolonização do conhecimento, interculturalidade, pedagogia universitária, currículo (ensino superior), formação de professores, línguas estrangeiras, língua espanhola, ensino/aprendizagem de línguas e literatura, políticas linguísticas. Tem livros didáticos publicados na área de espanhol, inglês e português. Tem livros publicados na área de formação de professores de espanhol. Foi professora de escolas de idiomas (espanhol e inglês) de 1995 a 2007 e professora de português em escolas públicas de 2005 a 2008.

MARLY CATARINA SOARES

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2783202240241667>



Possui graduação em Licenciatura Em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa(1989), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Ponta Grossa(1992), mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas(1998) e doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina(2008). Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenação de curso UAB _ EAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa e

Membro de corpo editorial da UniLetras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. Atuando principalmente nos seguintes temas: Poesia século XX, Teoria Literaria, Florbela Espanca, Literatura Portuguesa, Estudos literários e Literatura e Mulher.

MIGUEL SANCHES NETOCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0212593991244575>

Formado em Letras pela FAFIMAN (1984-1986), especializou-se em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, 1989. cursou o mestrado em Teoria Literária na Universidade Federal de Santa Catarina (1990-1992). É doutor em Letras pela Unicamp (1994-1998) e professor-associado de literatura brasileira na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi Diretor-Presidente da Imprensa Oficial do Estado do Paraná (1999-2002), Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação (2003) e Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Culturais da UEPG (2006-2010). Tem publicado artigos, ensaios e livros sobre autores nacionais, entre eles Manoel de Barros, Dalton Trevisan e Cecília Meireles. Suas áreas de atuação universitária são: literatura brasileira contemporânea; formação do leitor literário; crítica literária; revistas literárias, textos autobiográficos, literatura de testemunho. Reitor da UEPG (2018-2022).

ROSÂNGELA SCHARDONGCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344616828456810>

Graduou-se em Letras Português e Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1992), é doutora em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (USP, 2008). Sua tese foi dedicada à obra de Maria de Zayas y Sotomayor, escritora espanhola do séc. XVII. Em 2018 realizou pós-doutorado na Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cecilia Inés Luque. Como Professora Adjunta D da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - PR), atua na graduação do curso de Letras, no ensino de Língua e Literaturas de Língua Espanhola, e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Coordena o projeto de pesquisa continuada Poética dos gêneros e da tradução nas letras e artes em Língua Espanhola. Dedicar-se às seguintes áreas de pesquisa: literatura escrita por mulheres; gênero e literatura; identidades de gênero; relações de gênero; literatura, história e sociedade; literatura e filosofia; poética dos gêneros no Século de Ouro. É membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR).

VALESKA GRACIOSO CARLOSCurrículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305551484510716>

Possui graduação em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), graduação em Letras Português/Inglês pela mesma universidade (1999), mestrado (2006) e doutorado (2015) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É Professora Adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa e atua no curso de Licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em

Ensino de Língua Espanhola e Inglesa. Desenvolve pesquisa na área da Sociolinguística e Dialetoлогия, investigando as atitudes linguísticas e descrevendo as línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai. Além disso, seus estudos abarcam pesquisas de cunho sociodialetoológico, aprofundando questões de identidade, variação, atitude, crenças e políticas linguísticas, fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, visando o desenvolvimento de ações voltadas à formação do professor de línguas materna e estrangeira.



Texto e Contexto

EDITORA

CNPJ 28228473/0001-60
ROSENEIA DO ROCIO PRESTES HAUER - MEI
RUA EDUARDO BONJEAN, 375 - UVARANAS
CEP 84030010 - PONTA GROSSA - PARANÁ
(42) 32269464 | (42) 988834226
WWW.TEXTOECONTEXTOEDITORA.COM.BR
TEXTOECONTEXTO.EDITORA@GMAIL.COM