

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 3

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)



Editora
Atena

Ano 2018

IVAN VALE DE SOUSA

(Organizador)

Língua Portuguesa, Linguagem e Linguística 3

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
L755	Língua portuguesa, linguagem e linguística 3 [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. 3.287 kbytes – (Língua Portuguesa; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-13-0 DOI 10.22533/at.ed.130181308 1. Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. CDD 410
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea lança luzes às diferentes reflexões que compõem os trabalhos dos mais diferentes autores/ pesquisadores que objetivam trazer para o público leitor as múltiplas maneiras e linguagens em que o trabalho com as modalidades comunicativas se inserem. Além disso, o desafio de democratizar as metodologias e as ponderações por seus autores revelam as peculiaridades com que cada um apresenta suas objeções estabelecendo conexões entre as reflexões.

Todos os dezenove trabalhos que desenham uma cartografia robusta à luz dos múltiplos conhecimentos estão inseridos em diferentes correntes e fundamentos epistemológicos, reafirmando que as Ciências da Linguagem tomam rumos diferenciados e se realizam na experiência dos sujeitos, que ora são leitores do próprio enunciado, ora são produtores do discurso.

As ações de ler, escrever, refletir e produzir aproximam as interlocuções dos trabalhos que compõem este volume, justificando que a tensa e robusta cartografia de ideias e objetivações estabelecem à obra uma qualidade diversificada. São diferentes autores que aceitaram o desafio de mostrar aos muitos interlocutores, que lerão estes trabalhos, a justificativa de demonstrar como cada um constrói, reconstrói e estabelece o caminho capaz direcioná-lo na descoberta de novas acepções da linguagem.

Não muito diferente dos objetivos inseridos em cada trabalho é a identidade que esta coletânea recebe. Comungamos do mesmo ideal de que o objetivo deste volume é revelar aos diferentes leitores e pesquisadores como o conhecimento realiza-se mediante a utilização de construção cartográfica dos múltiplos saberes que podem ser construídos no fazer e no compreender a relação da linguagem com seus sujeitos e contextos.

O cruzamento dos muitos discursos que se encontram nesta coletânea expressa nitidamente como fundamentação essencial à ampliação do processo de formação linguística e letramento de seus autores e leitores, a partir dos quatro temas capazes de estruturar o que os interlocutores encontrarão na obra: *leitura, escrita, reflexão e metodologia*.

Os objetivos que dão forma e identidade à coletânea são provenientes de diferentes contextos de utilização e práticas de trabalho com a linguagem e, nessa concepção, os autores/pesquisadores compreendem que todo e qualquer trabalho de valorização da linguagem e suas variações perpassa pela diversidade de conhecimentos na constituição de programas capazes de lançar luzes às etapas do saber.

A noção de diferença entre as reflexões não torna a coletânea um percurso incompreensível do ponto de vista reflexivo, mas, pontua a necessidade de enxergar como a linguagem efetiva-se nas diferentes teorias e práticas defendidas e apresentadas pelos autores. Sendo assim, os dezenove trabalhos que dão forma e sentido a este volume propõem um convite à leitura e aos debates dos textos servindo como acesso aos leitores de outras reflexões no estabelecimento de uma “ponte dialógica” entre

sujeito e conhecimento.

Ivan Vale de Sousa desenvolve no primeiro capítulo a discussão sobre textualidades e o ensino de gêneros textuais no contexto da educação básica, trazendo para o leitor um recorte de suas práticas de trabalho com a linguagem, além de promover frutíferas reflexões partindo de um contexto estabelecido de produção e compreensão de trabalho linguístico com o texto. No segundo capítulo, Artemio Ferreira Gomes e Marcos Antônio Fernandes dos Santos revelam as funções da leitura, escrita e criticidade tendo como *corpus* os textos de acadêmicos de um curso da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de São João dos Patos.

Tiago da Costa Barros Macedo, no terceiro capítulo, apresenta uma proposta didática para o trabalho com a produção escrita de gêneros textuais em língua inglesa no Ensino Médio. O quarto capítulo de Aline Batista Rodrigues e Rosinélis Rodrigues da Trindade lançam reflexões acerca da dimensão discursivo-argumentativa das repetições como estratégias referenciais no gênero *redação escolar*, propondo formas de repensar o texto e seu processo de realização.

No quinto capítulo, Alyson Bueno Francisco apresenta as análises de professores-tutores e cursistas no Programa Rede São Paulo de Formação Docente a partir de um viés teórico-investigativo. Não muito diferente da proposta anterior são as reflexões propostas por Elisiane Araújo dos Santos Frazão e Veraluce da Silva Lima, no sexto capítulo, que investigam a conversação na *web* a partir da interface *Facebook*.

Eliana Pereira de Carvalho no sétimo capítulo traz a discussão de uma das obras do escritor Mia Couto em que a questão da temporalidade é discutida no romance estudado. No oitavo capítulo, Iliane Tecchio e Tairine Maia Silva pontuam as metamorfoses sofridas pelo vampiro em filmes a partir da obra do escritor irlandês Bram Stoker. Já as observações inseridas no nono capítulo de Paloma Veras Pereira e José Dino Costa Cavalcante utilizam-se da análise de um romance do escritor José do Nascimento Moraes, a partir de um olhar acerca dos excluídos na cidade de São Luís, estado do Maranhão.

No décimo capítulo, Everton Luís Teixeira e Sílvio Holanda navegam reflexivamente nas páginas de Guimarães Rosa e Eric Hobsbawn, direcionando os olhares ao confronto de visões às questões da Segunda Guerra Mundial, analisadas na ótica da leitura histórica e da ficção rosiana. No décimo primeiro capítulo, Natália Tano Portela e Rauer Ribeiro Rodrigues realizam um estudo comparativo entre um dos contos de Clarice Lispector e Alciene Ribeiro, discutem as possíveis aproximações em ambas as narrativas. O décimo segundo capítulo, Dhyovana Guerra e Thaluana Rafael Debarba Baumbach analisam bibliográfica e historicamente as relações de poder estabelecidas pelo período emancipatório de Cascavel, Paraná.

Anísio Batista Pereira, no décimo terceiro capítulo, investiga a memória discursiva nas manifestações sociais ocorridas em 28 de abril de 2017 e problematiza os efeitos de sentido produzidos a partir do entrelaçamento entre o passado e o presente materializados nos discursos. No décimo quarto capítulo, Guilherme Griesang propõe

reconstruir a historiografia a partir da memória bibliográfica sobre a ditadura na Argentina sob o viés de revisitação dos discursos.

O décimo quinto capítulo, Pamela Tais Clein analisa e aproxima o diálogo entre a literatura e o cinema no ensino de língua portuguesa tendo em vista a participação de alunos do terceiro ano do ensino médio, como experiência do Projeto Pibid. No décimo sexto capítulo, Marília Crispi de Moraes discute e analisa experiências de promoção e democratização do acesso à leitura, bem como de fomento à produção literária de grupos excluídos como forma de empoderamento e estímulo ao protagonismo social.

Ezequias da Silva Santos, no décimo sétimo capítulo, traz uma análise entre dois romances, estudando a construção das narrativas e a metaficção em uma perspectiva Neobarroca, como constituição literária das obras analisadas que são reveladas na identidade do texto e durante seu desenvolvimento. No décimo oitavo capítulo, Mariana Pinter Chaves e Ida Lucia Machado estudam e analisam as identidades das personagens na constituição da cena, respaldando-se em alguns estudiosos. E, por fim, no décimo nono capítulo deste livro, Claudia Regina Porto Buzatti aborda como centralidade a inserção da mulher com deficiência visual por meio da escrita, utilizando como *corpus* as modalidades escritas em caracteres braile e em tinta da escritora Elizete Lisboa.

Esperamos que todos os dezenove trabalhos propiciem outras reflexões e inspirem novos conhecimentos na concepção de novos leitores capazes de enxergar em cada texto uma trilha para o desenvolvimento de saberes. Sendo assim, resta-nos desejar aos interlocutores desta coletânea boas reflexões.

Prof. Me. Ivan Vale de Sousa

Organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TEXTUALIDADES E GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA	
<i>Ivan Vale de Sousa</i>	
CAPÍTULO 2	17
LEITURA, ESCRITA E CRITICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ACADÊMICOS DO 6º PERÍODO DE LETRAS DA UEMA/CESJOP	
<i>Artemio Ferreira Gomes</i>	
<i>Marcos Antônio Fernandes dos Santos</i>	
CAPÍTULO 3	27
PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS LINGÜÍSTICAS DE ABORDAGEM LEXICAL E APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS	
<i>Tiago da Costa Barros Macedo</i>	
CAPÍTULO 4	40
A DIMENSÃO DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA DAS REPETIÇÕES COMO ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR: UM OUTRO PENSAR SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS	
<i>Aline Batista Rodrigues</i>	
<i>Rosinélio Rodrigues da Trindade</i>	
CAPÍTULO 5	53
A LINGUAGEM ENTRE TUTOR-CURSISTA EM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
<i>Alyson Bueno Francisco</i>	
CAPÍTULO 6	64
CONVERSAÇÃO NA WEB: UM ESTUDO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS EM USO NO FACEBOOK	
<i>Elisiane Araújo dos Santos Frazão</i>	
<i>Eraluce da Silva Lima</i>	
CAPÍTULO 7	77
ENTRE FRONTEIRAS CULTURAIS: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HÍBRIDO EM VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO, DE MIA COUTO	
<i>Eliana Pereira de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 8	89
DRÁCULA DE BRAM STOKER: O PROTAGONISTA IMORTAL	
<i>Iliane Tecchio</i>	
<i>Tairine Maia Silva</i>	
CAPÍTULO 9	98
UMA SÃO LUÍS DE EXCLUSÕES: UM OLHAR SOBRE OS MARGINALIZADOS NO ROMANCE VENCIDOS E DEGENERADOS	
<i>Paloma Veras Pereira</i>	
<i>José Dino Costa Cavalcante</i>	
CAPÍTULO 10	113
“NESTES MOMENTOS LÚGUBRES DE ONTEM”: LITERATURA E HISTÓRIA NAS PÁGINAS DE GUIMARÃES ROSA E NAS DE ERIC HOBSBAWM	
<i>Everton Luís Teixeira</i>	

CAPÍTULO 11	124
DESTINO DE MULHER EM CLARICE LISPECTOR E ALCIENE RIBEIRO	
<i>Natália Tano Portela</i>	
<i>Rauer Ribeiro Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 12	134
ENTRE CASCAVÉIS E JAGUNÇOS: AS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS NO PERÍODO EMANCIPATÓRIO DA CIDADE DE CASCAVEL – PR	
<i>Dhyovana Guerra</i>	
<i>Thaluan Rafael Debarba Baumbach</i>	
CAPÍTULO 13	144
EFEITOS DE MEMÓRIA DISCURSIVA NAS MANIFESTAÇÕES SOCIAIS DE 28 DE ABRIL DE 2017: ANÁLISE DE IMAGENS DISPONÍVEIS NA INTERNET	
<i>Anísio Batista Pereira</i>	
CAPÍTULO 14	159
DITADURA NA ARGENTINA: A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO POR UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA	
<i>Guilherme Griesang</i>	
CAPÍTULO 15	167
A LITERATURA E O CINEMA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Pamela Tais Clein</i>	
CAPÍTULO 16	178
OS PONTOS DE CULTURA E A PROMOÇÃO DO EMPODERAMENTO: LEITURA E PRODUÇÃO LITERÁRIA COMO ALAVANCAS DE PROTAGONISMO SOCIAL	
<i>Marília Crispi de Moraes</i>	
CAPÍTULO 17	196
OS DETETIVES DE PAPEL E OS DETETIVES EM CARNE E OSSO: A LINGUAGEM NEOBARROCA EM OS DETETIVES SELVAGENS E E NO MEIO DO MUNDO PROSTITUTO SÓ AMORES GUARDEI AO MEU CHARUTO	
<i>Ezequias da Silva Santos</i>	
CAPÍTULO 18	208
NARRATIVAS DE VIDA EM CENA:	
UM ESTUDO SEMIOCÊNICO DAS IDENTIDADES DE PERSONAGENS-ATRIZES NO TEATRO DOCUMENTÁRIO	
<i>Mariana Pinter Chaves</i>	
<i>Ida Lúcia Machado</i>	
CAPÍTULO 19	221
ELIZETE LISBOA: A INSERÇÃO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DA ESCRITA	
<i>Claudia Regina Porto Buzatti</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	231

TEXTUALIDADES E GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA

Ivan Vale de Sousa

RESUMO: A textualidade no ensino de língua portuguesa à luz dos gêneros textuais em sala de aula constitui-se de um processo contínuo na produção de saberes e habilidades de linguagem. São finalidades deste trabalho: discutir a função da linguagem persuasiva em sala de aula; articular os conhecimentos à luz do texto e da textualidade nas experiências pedagógicas de sala de aula; apresentar sínteses da produção dos gêneros textuais argumentativo-persuasivos **resenha**, **artigo de opinião** e **carta aberta** formulados por alunos, analisando o ato de argumentar inserido na textualidade. Sendo assim, estas ponderações se articulam com os saberes oriundos das experiências de ensino da língua portuguesa na escola de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Textualidade. Gêneros textuais. Linguagem persuasiva.

INTRODUÇÃO

As práticas escolares utilizam-se muito da diversidade textual na promoção do ensino de língua portuguesa com a finalidade de instrumentalizar os alunos no conhecimento dos textos e na compreensão de como são

constituídos. A politização do texto na escola tem sido efetivada pela abordagem dos gêneros textuais, sobretudo, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em que as reflexões vislumbram na esfera da Educação Básica o espaço para a valorização do contexto, dos conhecimentos do sujeito e de sua circulação.

Envolver o aluno no trabalho de compreensão, leitura e produção do texto possibilita a ampliação do processo de letramento, levando-o a entender que a identidade do texto representa mais que um conjunto de frases, que envolve o equacionamento dos discursos presentes na textualidade a partir de sua função global e intertextual com outros textos. Além disso, ensinar a enxergar o texto em uma visão ampla significa construir conhecimentos e desenvolver habilidades na experiência do sujeito em situação de aprendizagem e na discussão da temática-chave reflexiva.

As reflexões, doravante, destacadas dividem-se em dois tópicos discursivos. No primeiro, os contextos metodológicos de ensino são vistos a partir da textualidade argumentativo-persuasiva, em que a relevância dos argumentos é enaltecida, já no segundo, a pertinência dos gêneros argumentativos é discutida tendo como base alguns recortes dos

gêneros textuais *resenha*, *artigo de opinião* e *carta aberta* oriundos das minhas experiências pedagógicas no contexto da Educação Básica, produzidos por alunos em diferentes estágios de escolarização e letramento. Por fim, nas considerações finais é enaltecido o propósito-chave do trabalho com o texto.

ARGUMENTAÇÃO E PERSUASÃO NOS CONTEXTOS DE ENSINO

Por ser um ambiente propício para a abordagem da escrita e da oralidade é que a escola tem despertado muitas discussões acerca do trabalho com o texto, já que não compete apenas à instituição escolar instrumentalizar os sujeitos, mas, ensiná-los a ler, compreender, produzir e a enxergar o texto como ambiente de intertextualidades. E promover o texto nas experiências pedagógicas é enxergar nos gêneros textuais a ação de desenvolver habilidades de linguagem com as finalidades do sujeito na valorização de seu contexto.

A proposta de produção textual com viés argumentativo e persuasivo é uma questão necessária de ser trabalhada no contexto metodológico de ensino, o que torna suficiente enxergar a promoção dos gêneros textuais à luz conceitual da diversidade textual efetivada em sala de aula. Repensar a forma como o texto tem sido sistematizado nas práticas de ensino pressupõe-se ao sujeito compreender o que significa e como realiza-se a textualidade como “**característica estrutural das atividades sociocomunicativas** (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta **necessariamente** a característica da textualidade” (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora).

Como o texto efetiva-se nas propostas escolares produz-se um processo de refinamento das práticas sociais, coadunando-se à luz dos letramentos dinâmicos que aproximam as ações argumentativo-persuasivas na concepção da verossimilhança entendida como “aquilo que se constitui em verdade a partir de sua própria lógica” (CITELLI, 2004, p. 15) e a partir da utilização da linguagem em contextos reais.

Constituído por diferentes sujeitos e com pensamentos dinâmicos e maneiras de interagir com a linguagem é o ambiente escolar. Nessa convicção, a escola precisa ser receptiva e cumprir sua função transformadora, social e educacional. Promover, nesse sentido, ações de acolhimento no espaço escolar à luz do bem comum é entender como as estratégias metodológicas carecem de um olhar humanizador, acessível e inclusivo; enxergar os sujeitos a partir de suas capacidades na reavaliação dos mecanismos capazes de suprir as limitações desses agentes. É necessário, ainda, direcioná-los na produção do conhecimento e no encontro entre os aportes necessários para o pleno desenvolvimento humano, cidadão, cognitivo e social projetado na formação do aluno.

As práticas acessíveis na produção do conhecimento são reflexos das propostas de inclusão. E, nesse sentido, a escola na concepção de todos e para todos realiza

suas intervenções na promoção de todos os saberes, a começar pelas adaptações curriculares necessárias na instrumentalização dos sujeitos. O valor significativo à luz da argumentação insere os discursos na receptividade de produção de argumentos equacionados, além disso, cabe-nos uma indagação: como possibilitar a prática da linguagem argumentativa e persuasiva nos contextos de ensino?

Para que exista argumentação, é preciso que, num momento dado, se realize uma comunidade efetiva dos espíritos. É preciso que se esteja de acordo, desde logo e em princípio, acerca da formação dessa comunidade intelectual e, em seguida, acerca do fato de debater em conjunto uma questão determinada: ora, isso não é de modo algum evidente. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 22)

O enaltecimento do processo de argumentação e da escrita persuasiva nas práticas escolares não é uma atitude que ocorre no acaso das ideias, porém, realiza-se na projeção de um processo dialógico. É preciso, antes de tudo, instrumentalizar os sujeitos no conhecimento dos argumentos existentes em cada texto, para que, de fato, não se tornem apenas reprodutores dos discursos existentes, todavia, sejam capazes de entender o texto como espaço para a recepção de outras formas de reafirmar seus posicionamentos, sabendo, pois, garimpar a partir das propriedades textuais destacadas pelo autor, outras formas de ratificar suas decisões, bem como da ação de refutar, negar ou aderir às teses da textualidade dos argumentos.

Todas e quaisquer atividades que se valham da textualidade argumentativa e persuasiva se intensificam na proposição de algumas estratégias que possibilitem ao produtor, ao texto e aos receptores atingirem seus propósitos, como: conhecer o auditório, realizar um diagnóstico do conhecimento que o sujeito já sabe, investigar o que necessita aprender e suplementar e, mais ainda, utilizar a coerência, a ética e a transparência dos argumentos na capacidade de convencer e persuadir os interlocutores. Assim, a arte de argumentar efetiva-se “a partir do momento em que se estabelecem controvérsias sobre determinados objetos [...], as quais não podem ser resolvidas por meio de demonstrações formais que permitam chegar a soluções inequívocas, capazes de se impor a todos os seres racionais” (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999, p. 1).

Manter o caráter controverso de um mesmo item dialógico não significa sobrepor as nossas convicções às outras que, por ventura, não comungam da mesma projeção do discurso. Manter, pois, um processo de aproximação e respeito entre a linguagem argumentativa e persuasiva nas práticas escolares é possibilitar que os sujeitos conquistem seus espaços na promoção das especialidades da linguagem.

Os destaques à argumentação e à persuasão nas práticas escolares mantêm-se na singularidade dos discursos produzidos no ambiente de formação, porque não é pretensão do ato argumentativo-persuasivo em ambas as modalidades, escrita e oral, sobrepor alguns discursos sobre outros, nem transformar os estudos com as habilidades de linguagem em uma imutável arena em que as linguagens não se fazem ser compreendidas.

Entende-se que na realização da argumentação as divergências existam e que, de fato, materializam os argumentos inseridos no diálogo e nas estratégias verbais de convencer, refutar, aderir e persuadir, intensificadas no olhar que se destina às finalidades do discurso. Assim, o ato de argumentar não pode ser visto como arena em que se tome a arte de digladiar como uma verdade irrefutável e homogênea. Argumentar é fortalecer a proposta destacada na ampliação reflexiva no uso das habilidades de linguagem em que leve o orador a criar um mosaico do conhecimento dos interlocutores, sendo capaz de elaborar cartografias no campo dos discursos.

A arte de argumentar se vale dos raciocínios que se materializam no ato da fala e objetivam provocar o interlocutor a assumir determinados posicionamentos, quer seja aderindo, quer seja refutando a situação apresentada pelo orador. Entre aderir e refutar determinadas colocações há uma grande diferença, já que, a concordância não significa simplesmente aceitar o que o outro diz, mas, inferir questionamentos que potencializem a aceitação, o mesmo acontece com a capacidade da não aceitação, esta rebusca um posicionamento crítico do interlocutor para que haja uma troca de saberes entre os sujeitos imersos no processo de convencimento. (SOUSA, 2016, p. 41)

A argumentação no contexto escolar precisa estar inserida em uma metodologia propositiva e de finalidades. Argumentar não é apenas convencer, persuadir ou levar o outro a aderir aos nossos argumentos; é ensinar a sustentar, a refutar e a negar as teses mediante a utilização da proposição inserida em um processo dialógico. E na escola, propor atividades de argumentação, significa gerenciar dialogicamente com o outro os conhecimentos construídos na compreensão que cada modalidade de ensino promove a partir da necessidade do orador na equalização das finalidades com o auditório no processo comunicativo.

O que se espera da argumentação nas práticas metodológicas é a formação de sujeitos críticos, dinâmicos e autônomos na produção de seus discursos e na artimanha argumentativa e persuasiva implicados na formação linguística e cidadã para além da escolarização dos saberes. Argumentar, pois, a partir de textos escritos é manter uma “combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito argumentos e construa-se, **de um ponto de vista**, uma explicação, recorrente a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de situação com finalidade persuasiva” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24, grifos das autoras).

Algo precisa ser esclarecido no que se refere à argumentação: todos nós sabemos nos posicionar diante de determinadas situações comunicativas, o que representa que sabemos defender as nossas convicções, os nossos pontos de vista e as nossas crenças; sabemos, ainda, interagir e formular propostas argumentativas. Nesse sentido, a argumentação, na sociedade do conhecimento, pode ser realizada de diferentes maneiras, sobretudo, quando acionamos as competências argumentativo-persuasivas na competência incumbida à escola na instrumentalização das possibilidades de efetivação das propostas comunicativas que se valham das estratégias argumentativas.

Além disso, não é somente função da instituição escolar preparar os sujeitos

para se sobressaírem nos seletivos, que quase sempre, exigem uma tipologia de caráter argumentativa em que os argumentos são validados mediante a organização e o refinamento do pensamento, embora não há como desconsiderar essas questões. Entende-se que ensinar a argumentar nos contextos de aprendizagem é preparar os alunos para se inserirem na proposta comunicativa da linguagem. Em outras palavras, propor experiências metodológicas argumentativas e persuasivas significa prepará-los para a vida e para o pleno exercício como cidadão.

Em suma, defendemos que as estratégias de argumentação orientam a organização da estrutura textual e que são as situações de produção que guiam o redator no momento das decisões. Logo, consideramos que as configurações que os textos assumem dependem dessas decisões dos indivíduos. (LEAL; MORAIS, 2006, p. 26)

A seleção lexical no domínio discursivo na modalidade escrita é questão necessária e exigida da escola. Selecionar os elementos léxico-gramaticais, ortográficos e de sentido não é uma tarefa fácil, uma vez que se estabelece de um processo de prática contínua de estudo das particularidades do texto e da língua, porque representa as concepções de linguagem que o orador tem com as finalidades dialogadas nas ações dos interlocutores e na compreensão de que utilizar determinados operadores ou marcadores argumentativos confere ao texto outros sentidos, quando isso não é bem planejado pelo aluno na função de agente produtor.

Ensinar a selecionar determinados itens lexicais não se resume na apresentação de uma lista infundável de palavras e termos que os alunos não demonstram interesse ou não dominem, potencializa-se mediante a realização de um trabalho que tome as necessidades de linguagem do sujeito e reflète-se a partir de suas especificidades a organização persuasiva dos argumentos. Assim, com o uso desses elementos linguísticos, de coesão e coerência na textualidade promovemos e orientamos os alunos na formulação de “enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela **orientação argumentativa** dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua” (KOCK; ELIAS, 2016, p. 64, grifos das autoras).

Os articuladores entre as ideias elucidadas no texto e os propósitos dos autores marcam a relação entre os valores lógico-semânticos e discursivo-argumentativos. Buscar, pois, de maneira coerente, a articulação dos argumentos à luz da textualidade implica, ao mesmo tempo, valorizar os conhecimentos internos e a concepção que os alunos têm sobre o texto e de sua construção, engajando-os na proposição argumentativa de ensinar na concepção proposta significativa da comunicação.

Quando há engajamento dos educandos nas situações que visem a argumentação é perceptível que além do envolvimento e dos possíveis questionamentos que surgem na realização das situações comunicativas, há também a possibilidade de estimulá-los na formulação e na reformulação de pontos de vista que se fundamentam na apresentação interlocutora dos objetivos estabelecidos na proposta de intervenção que se queira possibilitar. (SOUSA, 2016, p. 48)

A argumentação nas práticas metodológicas é uma proposta possível, desde

que o professor, na função de proponente, entenda-se como agente que propõe e experimenta a arte de argumentar a partir de uma ação reflexiva e significativa na aprendizagem do alunado. As experiências do humano com o discurso pressupõem o desenvolvimento estratégico, evidenciador e potencializador dos sentidos na tese defendida oral ou escrita e na relação do “ensino de textos, precisamos conhecer as experiências que os alunos acumulam a respeito das diferentes espécies textuais” (LEAL, MORAIS, 2006, p. 29).

A promoção da linguagem argumentativo-persuasiva nas práticas de ensino reafirma-se pela necessidade de atribuir aos sujeitos o lugar de destaque no processo de aprendizagem, considerando o contexto social em uma proposta ampliada que tome as particularidades do texto na valorização dos saberes com a cultura letrada. Assim, as metodologias utilizadas na recepção, produção e reflexão de argumentos devem servir como pontos norteadores na escolarização do aluno, motivando-o na busca formativa, crítica e autônoma de aprender e reaprender à luz da metacognição.

GÊNEROS ARGUMENTATIVOS E TEXTUALIDADES NA SALA DE AULA

Ensinar a textualidade dos gêneros textuais categorizados na argumentação em sala de aula é atribuir ao processo de ensino e aprendizagem de língua as finalidades na formação epistêmica, linguística e ética do aluno. Há, com isso, a necessidade de contextualização das práticas metodológicas na ampliação da abordagem do texto nas intervenções escolares, além disso, possibilitar a realização epistêmico-metodológica de trabalho capaz de subsidiar a prática de seleção lexical que se adeque aos objetivos de politização do texto em sala de aula torna-se pertinente.

O desafio de trabalhar com o texto escrito argumentativo-persuasivo na escola não se encerra com a noção de tornar os sujeitos exímios copistas ou, quem sabe, assumir a função de reprodutores de discursos cristalizados. O principal propósito das práticas metodológicas é propor a ampliação da comunicação em que se considere a globalidade do texto, atentando-se para as variantes que a linguagem utilizada no mesmo texto sofre dentro de um mesmo país, bem como partir dos conhecimentos internalizados do aluno com o saber sistematizado pelas intervenções pedagógicas.

Trabalhar a textualidade dos gêneros que tenham a prevalência argumentativo-persuasiva é transitar entre saberes e propósitos. Além dessas finalidades, faz-se necessário ensinar como o discurso e a escrita ampliam-se e como enxergamos o texto para além de suas características e funções no processo de ensinar e aprender argumentar na educação básica, enfatizando o exercício da cidadania na formulação, reformulação do processo linguístico e valorativo das peculiaridades como ponderações conexas.

O exercício da cidadania é, portanto, bastante dependente da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas relações que envolvem valores e posicionamentos. É também dependente da capacidade de se reconhecer as condições de produção,

A abordagem metodológica que tome o texto com funções argumentativas e persuasivas em sala de aula não se resume na compreensão de embate entre o locutor (quem produz) e seus interlocutores (quem recebe), porém, parte da especificidade e da predominância dos argumentos inseridos na textualidade pelo agente produtor, embora, isso não omita que em boa parte dos textos há marcas argumentativas, poucas ou muitas. Na essência dos gêneros textuais há sempre a predominância de uma das tipologias textuais: narração, descrição, injunção, argumentação e exposição, o que compete às intervenções metodológicas promover a contextualização no ensino do texto com as finalidades competentes das habilidades de linguagem e das concepções linguísticas.

Há que se esclarecer, ainda, que contextualizar o ensino de língua portuguesa não significa a oferta pela oferta, isto é, oferecer uma coletânea de textos para que o aluno subtraia as informações superficiais ou apenas os leia. Contextualizar a aprendizagem em Língua Materna é demonstrar as finalidades de trabalhar com o texto, realizar um plano de expectativas e adequação com os contextos sociais, entender e fazer-se compreendido de que todo processo textual propicia uma relação de intertextualidade, saber também **porque, para quem, como, onde e quando** o texto é instrumento de análise e estudo; partir de seu plano global às particularidades e como as experiências textuais dialogam com a noção de suporte.

No que se refere à questão de suporte, Marcuschi (2008) apresenta reflexões esclarecedoras, categorizando os suportes de gêneros textuais em **convencionais** e **incidentais**. Enalteço, aqui, que o suporte mais utilizado na instituição escolar é livro didático (LD), sendo, pois, um recurso metodológico na viabilização do trabalho metodológico, além do LD, outro suporte na divulgação das etapas de aprendizagem que tem demonstrado sua eficácia são os murais didáticos que carecem de um olhar mais direcionado das construções semióticas e dos conhecimentos alocados nesses suportes no ambiente escolar.

A realização de todo processo de investigação com o texto e de garimpagem das informações e especificidades se direcionam à textualidade produtivo-reflexiva dos gêneros textuais na atuação enfática do professor como agente de mediação das propostas metodológicas. Nesse sentido, a função docente ultrapassa a política de apenas avaliar os argumentos textuais e dialoga com a ação de intervir, orientar e possibilitar ao aluno encontrar nos planos superficiais e intratextuais as adequações que se fazem necessárias.

A construção de uma proposta de intervenção se dá na medida em que conseguimos ler o que vemos e vivemos analisando nossas intenções frente a todo esse processo. Para isso deve o alfabetizador ter o apoio nas discussões teórico-práticas, problematizando o fazer docente. Dessa forma, uma prática diferente é construída com base no fazer contínuo, ao longo da vida, das experiências e vivências no **habitus** da escola. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 46, grifo das autoras)

A função de equidade entre a politização do texto nas práticas escolares necessita da mediação pedagógica do professor e do envolvimento do aluno em uma concepção de bel-prazer na formulação dos argumentos textuais, o que, além disso, subjaz à atuação docente a promoção do registro de observação e diagnóstica das experiências dos sujeitos com a textualidade promovida em sala de aula. O plano da ação metodológica de enxergar a realização do texto a partir dos gêneros textuais na ampliação do processo de letramento e das reflexões inerentes à aprendizagem de língua mostra-se como atitude de parceria entre professor e aluno.

Trabalhar com textos na escola de educação básica significa estabelecer conexões entre os contextos vivenciados pelos sujeitos e a realidade da instituição escolar. É preciso informar sobre o que se pretende fazer e formar a constituição compreensível no entendimento do texto, não como tarefa enfadonha ou como forma de penalizar o aluno, mas como viés capaz de fazê-lo enxergar como determinados enunciados e discursos podem ser organizados no desenvolvimento textual.

À luz da textualidade em sala de aula e tomando a minha prática metodológica com o texto nas aulas de língua portuguesa, apresentarei consecutivamente, os gêneros textuais argumentativo-persuasivos: **resenha**, **artigo de opinião** e **carta aberta**, produzidos no contexto de letramento do ensino básico, em que as identidades dos estudantes serão preservadas, e seguidos de uma sintética análise.

DOCUMENTÁRIO: **Aquecimento global**: os sinais e a ciência. São Paulo: DCL -Difusão Cultural do Livro, 2010.

No documentário há várias situações do planeta Terra que está em condições não muito agradáveis, por causa da poluição e das mudanças climáticas, as situações que o ser humano faz acontecer no mundo faz com que o mundo se destrua por causa da poluição que está no mundo.

Pesquisadores estudam como a Terra está reagindo por causa das mudanças climáticas que estão sendo comandadas pela natureza e tentam descobrir as causas no planeta Terra. Com essas desigualdades da Terra há vários problemas que o homem faz acontecer por motivos de fábricas, automóveis, máquinas e etc., que faz muitas poluições na Terra, muitas pessoas ficam doentes por causa da fumasa e outras coisas sem contar que alguns animais ficam doentes também por causa da desmatagem das florestas e isso tudo por causa do ser humano que faz com que a poluição aconteça e a natureza se revolta e acaba fazendo com que aconteçam essas coisas.

O documentário teve várias amostras de como a globalização afetou a natureza do mundo e também as coisas de polêmica no mundo e esse documentário mostrou o que tem de bom que as pessoas têm de cuidar; achamos uma experiência muito boa que está sendo falada da globalização do planeta Terra.

Figura 01: Textualidade do Gênero Resenha

Esta resenha foi produzida por um grupo de quatro alunas, do 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Parauapebas, sudeste do Pará, nos idos de 2016, quando solicitei a produção do gênero, mediante o estudo das finalidades e das análises de resenhas como modelos para a efetivação da experiência. Além disso, após a avaliação da resenha, de maneira dialógica, alguns entraves se mantiveram no texto. Os discursos das estudantes constituíram-se de três parágrafos: no primeiro apresentam a temática aos interlocutores e exemplificam algumas informações elucidadas no documentário.

Apesar das alunas apresentarem uma descrição do material analisado, é notório que o gênero resenha se insere nos textos argumentativo-persuasivos por expor argumentos que validam o posicionamento assumido pelo agente produtor. E um dos principais argumentos usados pelas alunas é o de autoridade, ao admitirem que “**pesquisadores** estudam como a Terra está reagindo por causa das mudanças climáticas do planeta que estão sendo comandadas pela natureza e tentam descobrir as causas no planeta Terra” (RECORTE DA RESENHA, grifo nosso), embora, não identifiquem quem, de fato, são esses estudiosos.

Apesar do uso de uma lista de verificação construída para o gênero e disponibilizada durante as aulas, algumas questões se destacam, como exemplo, a grafia da palavra “fumasa” em que houve a troca do “ç” pela consoante “s”, o que poderia representar marcas fonológicas e, ao mesmo tempo, houve também a omissão do uso da sinonímia na tese defendida. Além disso, as alunas desenvolveram o texto elencando os motivos do aquecimento global acontecer, quando destacaram as convicções nos argumentos seguintes.

Com essas desigualdades da Terra há vários problemas que o homem faz acontecer por motivos de fábricas, automóveis, máquinas e etc., que faz muitas poluições na Terra, muitas pessoas ficam doentes por causa da fumasa e outras coisas sem contar que alguns animais ficam doentes também por causa da desmatagem das florestas e isso tudo por causa do ser humano que faz com que a poluição aconteça e a natureza se revolta e acaba fazendo com que aconteçam essas coisas. (RECORTE DA RESENHA)

Apesar de alguns impasses vistos no texto, as alunas conseguiram posicionar-se diante da temática solicitada e apresentaram argumentos que inserem a resenha no rol do gênero textual que se vale da apresentação, descrição e avaliação dos argumentos capazes de promover reflexões e compartilhar com os interlocutores a visão acerca da obra analisada, produzindo um processo de julgamento.

A textualidade argumentativo-persuasiva é composta por argumentos com a finalidade de possibilitar que o interlocutor refute, seja convencido ou persuadido dos objetivos dos argumentos. Por isso, ensinar os gêneros textuais argumentativos é ir além da oferta diversa textual, é instrumentalizar os sujeitos a encontrarem na essência da textualidade as habilidades da língua e no desenvolvimento do processo cognitivo.

A segunda produção é de um artigo de opinião, realizada por um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4ª etapa, por meio do procedimento sequência

didática (SD) em meados de 2015, em Parauapebas. A proposta era que os estudantes apresentassem argumentos a partir da polêmica cirurgia de transplante de cabeça, idealizada pelo médico-cientista Sergio Canavero, que enxerga uma alternativa para as pessoas que sofrem de doenças degenerativas dos membros inferiores vislumbraram a sobrevivência.

Trabalhar com sequência didática parte da concepção de um ensino planejado por módulos específicos às necessidades comunicativas e de escrita dos alunos e pode ser realizada em quaisquer disciplinas do currículo, pois, o sucesso de uma SD está na flexibilização do planejamento das intervenções de aprendizagem. Assim, abaixo, há uma síntese das etapas da proposta realizada com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Módulos	Descrição
Apresentação da situação	Apresentação da proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião
Primeira Produção	Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática.
Características do gênero	Apresentação das características do gênero, sentido e estrutura.
Aspectos ortográficos	Estudo da ortografia mediante a primeira produção solicitada.
Aspectos gramaticais	Estudo dos períodos que compõem o texto.
Coesão textual	Estudo das relações entre os parágrafos.
Coerência textual	Apresentação dos operadores argumentativos na produção do texto.
Produção final	Escrita final dos textos considerando todos os módulos estudados.

Figura 02: Etapas da Sequência Didática

Fonte: Adaptado de Sousa (2016)

A experiência com sequência didática permite ao professor reavaliar as propostas no ensino com os gêneros textuais e equacionar os discursos entre prática e teoria, porque os módulos são readequados mediante as carências estudantis. Nessa lógica, a função da SD não se justifica em tornar os alunos exímios escritores, porém, viabilizar a participação, na exposição dos argumentos e na organização do pensamento, além de trabalhar com a leitura e a escrita reflexiva.

O desenvolvimento da Sequência Didática não representa o engessamento do processo de ensino-aprendizagem, mas expõe o estudo de maneira planejada, integrada e contextualizada com as finalidades levantadas na produção principiante e na realização dos módulos. A ampliação de estudo dos gêneros textuais/discursivos por meio da SD, nessa concepção, implica ao processo de reflexão de maneira contínua que as situações de aprendizagem, os desvios que problematizam a intervenção, a participação e os avanços apresentados sejam ponderados e, sempre que necessário, instrumentalizar a todos os sujeitos participantes da proposta metodológica. (SOUSA, 2016, p. 29-30)

As atribuições de experiências com sequências didáticas precisam ser esclarecidas ao público atendido no momento de planejamento e para cada temática, há a necessidade de prever a realização da metodologia e como as estratégias

adequam-se ao contexto social de ensino, visto que a SD assume a função de proposição acessível ao conhecimento. Nesse sentido, a seguir, apresento um dos artigos produzidos por um estudante da Educação de Jovens e Adultos com base no uso modular do procedimento da sequência didática.

O primeiro transplante nos Estados Unidos

Eu quero falar sobre o transplante de uma cabeça, de uma pessoa para outra. Eu entendi que um doutor tentou fazer um transplante em um animal para ver se dava certo e terminou que sua pesquisa não deu tão certo, mas agora a ciência está mais avançada e se pode transplantar a cabeça.

Eu acredito que esse transplante que talvez vai dar certo, o médico Sergio Canavero é que esse paciente que vai fazer o transplante e que a cirurgia seja um sucesso que eu não quero mal a ninguém e que a ligação dos vasos sanguíneos e os músculos da cabeça e que acontecer nos Estados Unidos e que os médicos não fiquem com raiva do médico Sergio Canavero.

Eu acredito que o transplante de cabeça é possível, porque são médicos profissionais, transplante de coração é possível, o transplante de rins é possível, o de cabeça não vai ser tão difícil assim para os médicos, o transplante de coração é mais complicado e o de cabeça não deve ser tão difícil.

Dessa forma, o primeiro transplante que foi em animais não deu tão certo que o animal morreu, mas no segundo transplante espero que dê certo no paciente que vai realizá-lo, pois o de coração foi possível e o de cabeça não será tão difícil para o médico Sergio Canavero.

Figura 03: Textualidade do Gênero Artigo de Opinião

O artigo de opinião estrutura-se em quatro parágrafos e em todos eles o estudante utiliza suas marcas de personalidade, em: **“eu quero falar”** (início do primeiro parágrafo), **“eu acredito”** (início do segundo parágrafo), que também é retomado no terceiro parágrafo e reafirmado na quarta parte do texto pela flexão do verbo em primeira pessoa do singular **“espero”**.

Por apresentarem um ritmo diferenciado, os alunos da EJA, carecem de propostas metodológicas e humanizadoras flexíveis. Enxergar o humano com suas limitações e instrumentalizá-lo na integração ética e cidadã do convívio social. Assim, os argumentos que têm predominância na produção do aluno são os de consenso, dúvida e autoridade que se mesclam quando o aluno, na função de autor, admite que “esse transplante que talvez vai dar certo, o médico Sergio Canavero é esse paciente vai fazer o transplante e que a cirurgia seja um sucesso que eu não mal a ninguém [...]” (RECORTE DO ARTIGO DE OPINIÃO), o que demonstra que o texto é o espaço para fazer retomadas da tese defendida.

A produção do gênero exige tempo para a refacção, bem como saber a qual interlocutor se destinam as reflexões com a finalidade de “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes” (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Os propósitos na textualidade do artigo de opinião devem ser esclarecidos aos alunos para que compreendam como os argumentos podem ser pensados e solidificados no texto, bem como a relação do texto com o suporte, por exemplo: quem vai ler o texto? Onde as produções serão divulgadas? Com quais objetivos devem ser produzidos os textos? Por quê? Esses questionamentos precisam ser esclarecidos ainda na etapa diagnóstica da experiência metodológica aos participantes e, sempre que necessário, reafirmados.

Nesse sentido, os conhecimentos e as etapas de aprendizagem discentes foram divulgadas nos suportes *mural didático* da instituição escolar em que a proposta de letramento foi realizada e no *blog Práticas de letramentos na escola*, atribuindo aos argumentos e ao envolvimento das aprendizagens discentes finalidades sociais. Dessa forma, os murais didáticos têm a função de mostrar e propor uma reflexão da “cotidianidade das práticas escolares, do perfil da escola, do compromisso dos professores e, principalmente, do envolvimento dos estudantes nas ações situacionais de aprendizagem” (SOUSA, 2015, p. 151).

Atribuir os sentidos de enxergar no texto o espaço para que outros diálogos sejam compreendidos e vistos em uma proposta de valorização dos saberes internos e os amplia na perspectiva dos letramentos escolarizados e sociais, porque a “ação de planejar um projeto de intervenção exige o conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar. Para tanto, é preciso estar inserido no espaço da escola, observar e conhecer a prática pedagógica da EJA” (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 46).

Assim sendo, partindo da ideia de conhecer a realidade escolar, a produção do gênero carta aberta realizada por uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental é apresentada a seguir.

Carta aberta à Malévola

Amigona,

Sei que você está muito ocupada e preocupada em proteger o mundo e nem sempre tem o prazer de ler cartas escritas por seres humanos, pois muitos já tentaram acabar com os M uma vez, na verdade duas ou até mais. Sou uma garota brasileira, estou muito feliz que você veio visitar nosso país, estou longe da cidade onde você está esse é o maior motivo para eu não falar com você pessoalmente.

Escrevo-lhe para desejar boas-vindas ao nosso país, para dizer que te admiro muito e pedir que continue sendo essa fada maravilhosa que você é, e que não deixe ninguém mudar esse coração puro que você tem. Andei acompanhando suas aventuras, a que eu mais gostei foi quando você salvou a filha do rei, e voltou a acreditar no amor verdadeiro, o que eu também gostei bastante, foi que você recuperou suas asas e seu coração voltou a ser puro.

Por falar em coração puro, o Brasil está precisando saber o que é honestidade. Ultimamente, o índice de roubo só tem aumentado, a população da cidade onde eu moro, por exemplo, tem medo até de ir na calçada de sua casa com o celular na mão. Nem adianta ir dá queixa na delegacia, pois os policiais não vão atrás, sabem que não vale apenas. Ainda por cima nós cidadãos honestos que trabalhamos para conseguir nossos pertences somos chamados de covardes quando chega um marginal que consegue dinheiro fazendo coisas erradas e nos assalta.

Gostaria que dispensasse um pouco de seu tempo para jogar uma dose bem forte de honestidade, para assim viver em um lugar de riqueza e respeitado, para não existir ladrões e nem corruptos, e assim poder investir mais no Brasil, principalmente, nos estudos.

Ajude-me, Malévola!

Aceite um abraço desta sua admiradora.

Figura 04: Textualidade do Gênero Carta Aberta

O trabalho metodológico com o gênero textual **carta aberta** foi realizado no mês de abril de 2017, em que os alunos deviam selecionar algumas problemáticas do bairro onde residiam e, por meio dos argumentos inseridos no gênero, produzissem, de maneira individual, uma carta aberta destinada a um super-herói, vilão ou personagem das histórias em quadrinhos que admirassem e o convidando a propor soluções da situação-problema destacada.

Em análise ao texto da aluna, a carta aberta organizou-se em quatro parágrafos e teve início com uma saudação, demonstrando proximidade com a personagem escolhida que também ocorre no fechamento das ideias-chave, além disso, há predominância no texto da primeira pessoa do singular, em que a situação-problema é colocada em destaque. Durante a reflexão do problema, o argumento que envolve a carta aberta é o de autoridade, em que o mosaico das ideias reivindicatórias se destina à personagem Malévola, a qual transita na concepção entre heroína e vilã, o que dependerá da semiótica empregada pelas análises dos espectadores.

A aluna e autora da **carta aberta** inseriu o contexto brasileiro na reafirmação dos argumentos e solicita uma intervenção da personagem admitindo que “gostaria que dispensasse um pouco de seu tempo para jogar uma dose bem forte de honestidade, para assim viver em um lugar de riqueza e respeitado, para não existir ladrões e nem corruptos, e assim poder investir mais no Brasil, principalmente, nos estudos” (RECORTE DA CARTA ABERTA).

Ensinar a textualidade argumentativo-persuasiva em sala de aula é necessária. É preciso, ainda, investigar como os sujeitos constroem seus discursos e de que forma os argumentos são recepcionados e ampliados nas práticas escolares, o que se torna primordial focar no processo metacognitivo a articulação de novos saberes linguísticos e de linguagem na defesa de teses que se correlacionem com a abordagem metodológica do letramento discente. O ensino da textualidade nas aulas de língua portuguesa tem como ponto direcionador a instrumentalização dos alunos na aptidão de se posicionarem de maneira ampla nos múltiplos campos da vida social e na promoção ética de seus direitos e deveres.

O propósito da textualidade nas experiências pressupõe o equacionamento das carências e aptidões dos sujeitos e, nesse sentido, trabalhar com textos argumentativo-persuasivos requer a realização prática de “forma consistente, a fim de que seja possível ao aluno desenvolver habilidades argumentativas de maneira sólida, bem como visualizar o conhecimento adquirido como necessário também fora do espaço escolar” (PALOMANES; MARIA, 2016, p. 54).

A proposição do texto nas práticas escolares parte de um processo de autoanálise em que sejam ampliadas as possibilidades de acionamento de outros saberes, ensinando como os argumentos são produzidos na elaboração textual e como as intervenções metodológicas assumem função epistêmica com as experiências do sujeito, por isso, todo trabalho com o texto subjaz a promoção de seu processo analítico e analisá-lo é “procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo

que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer” (ANTUNES, 2010, p. 49).

Assim, todo trabalho com texto precisa ser de produção e autoanálise das finalidades e da seleção lexical que atribua sentido e reafirme a relevância da textualidade nas práticas de experiências de ensino, sem desconsiderar os contextos e os sujeitos, a noção constitutiva e funcional do texto na formação ética e leitora no aluno na função ser sociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de textos na escola exige que os propositores compreendam as necessidades de competência linguística no ensino, porque ensinar o texto é transitar entre concepções e propósitos, plano estrutural e sentidos. Nessa ótica, a textualidade argumentativo-persuasiva não se resume em uma ação digladiadora, porém, de proposta com fundamentos e práticas de autoanálise e de metacognição das intencionalidades endereçadas ao texto e aos interlocutores.

O ensino da textualidade efetiva-se mediante a promoção dos gêneros textuais na necessidade de produção, autoanálise e divulgação dos argumentos que considere a organização do pensamento e na arte de visibilizar o texto a partir de um plano intertextual com outras linguagens. Abordá-lo pressupõe saber o que ele tem a nos dizer e como sua compreensão parte de uma ação subordinada em que suas partes encontrem sentidos quando compõem a globalidade das ideias nutridoras dos argumentos.

Ensinar a produzir textos é orientar, debater e instrumentalizar os sujeitos no encontro dos mecanismos constitutivos de novos discursos. É compreender o texto como uma teia de propósitos coerentes, saber utilizar e criar estratégias na constatação das ideias-chave dos argumentos em um processo multifacetado dos letramentos. Dessa forma, o destaque para o trabalho com o texto requer a prática das ações de leitura, reflexão, escrita, retextualização e divulgação dos saberes capazes de reafirmar o debate ético entre o leitor e seu interlocutor, entre o orador e seu auditório, entre o sujeito e seu contexto e entre o conhecimento de mundo e o saber escolarizado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

MAZZOTTI, T. B; OLIVEIRA, R. J. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. In: **22ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: minicurso**. Caxambu: ANPED, 1999.

PALOMANES, Roza; MARIA, Lygia. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

PERELMAN; Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SOUSA, Ivan Vale de. Competências e saberes compartilhados nos murais didáticos. In: **Anais do VII Seminário de Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literatura e do IV Seminário interação e subjetividade no ensino de línguas: produz-se conhecimento nas licenciaturas?** Organizadores: Thomas Massao Fairchild, Thayane Corrêa Lisboa da Silva, Michele Freitas Gomes de Vargas. Castanhal: UNIFESSPA, 2015. Disponível em: www.blogdodisse.blogspot.com. Acesso 27 mai. 2017.

_____. **A escrita/produção do gênero artigo de opinião na Educação de Jovens e Adultos**. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes. Marabá - PA: 2016.

LEITURA, ESCRITA E CRITICIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS POR ACADÊMICOS DO 6º PERÍODO DE LETRAS DA UEMA/CESJOP

Artemio Ferreira Gomes

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São João dos Patos - Maranhão

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São João dos Patos - Maranhão

RESUMO: É unânime a importância dos leitores como indivíduos capazes de reconhecer e transformar a realidade em que se encontram. Instituições de ensino estão cada vez mais, incluindo em suas práticas uma diversidade de textos. As práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser apreendidas como atividades sociais variadas, vinculadas a diferentes comunidades. Com este trabalho, objetivou-se analisar as percepções dos acadêmicos do 6º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – CESJOP, que relataram através de produções textuais, suas perspectivas a respeito das mudanças encontradas na leitura, escrita e criticidade, compreendido a transição do ensino médio para a graduação, levando em conta suas experiências passadas e atuais. Para a construção das discussões, foram utilizados trechos destacados pelos estudantes, onde a maioria relatou que o processo de transição do ensino médio para a graduação trouxe muitos impactos, principalmente pela falta de estímulos

necessários ao desenvolvimento de hábitos de leitura e posicionamento crítico, refletindo em carências na escrita. Foi perceptível, através das descrições, as dificuldades encontradas no ensino superior, principalmente em decorrência do novo patamar de leitura esperado, pelo rigor exigido nas produções, o que não acontecia no ensino médio, e pela estranheza às novas formas de trabalhos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Letramento acadêmico. Escrita. Leitor. Criticidade.

ABSTRACT: It is unanimous the importance of readers as individuals capable of recognizing and transforming the reality in which they find themselves. Institutions of education are increasingly including in their practices a diversity of texts. The literacy practices of academic disciplines can be perceived as varied social activities, linked to different communities. The objective of this work was to analyze the perceptions of the students of the 6th period of the course of Letters of the State University of Maranhão - CESJOP, who reported through textual productions their perspectives regarding the changes found in reading, writing and criticality, understood the transition from high school to graduation, taking into account their past and current experiences. In order to construct the discussions, the students used a series of excerpts, where most reported that the

transition process from high school to graduation brought many impacts, mainly due to the lack of necessary stimuli to develop reading habits and critical positioning, reflecting in writing. The difficulties encountered in higher education were perceptible through the descriptions, mainly due to the new level of reading expected, the rigor required in the productions, which was not the case in high school, and the strangeness of the new forms of scientific work.

KEYWORDS: Reading. Academic letter. Writing. Reader. Criticality.

1 | INTRODUÇÃO

Hodiernamente, em consequência da crescente globalização e inserção na era da informação, existe uma grande demanda em relação à aquisição e assimilação de novos aprendizados. Estes são tomados como um fator diferencial para a formação do sujeito, visto que a modernidade exige uma série de atualizações constantes a nível de formação pessoal, acadêmica e profissional.

O sujeito, na sociedade contemporânea, tem a sua disposição uma grande diversidade de meios, incluindo as inovações tecnológicas, como fontes de acesso e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. A leitura tem se mostrado um dos recursos mais eficazes, de forma a promover autonomia de pensamento, fornecendo ao indivíduo o suporte necessário para seu desenvolvimento, destacando assim, suas habilidades interpretativas, vocabulares, informacionais e críticas. Existem evidências inequívocas, baseadas em fatos científicos, que comprovam, inclusive, que nossas capacidades de processamento e de exercício da memória melhoram significativamente, conforme as experiências com a leitura.

O exercício da leitura é capaz mediar e incluir o homem na vida social e cultural, posicionando-se como protagonista, de forma crítica, diante das mais diversas situações. A leitura é libertadora, uma de nossas principais armas, pois atua como instrumento de combate às possíveis imposições e dominações.

O hábito da leitura vem sendo muito discutido e estimulado em meios às diversas instituições sociais. É unânime a importância e necessidade dos leitores como indivíduos capazes de reconhecer e transformar a realidade em que se encontram. Para isso, instituições como a escola e a universidade estão cada vez mais incluindo em suas práticas, uma diversidade relativa de textos, pertencentes aos mais variados gêneros.

No entanto, apesar da crescente preocupação com a formação de leitores, sendo a escola a instituição que apresenta um histórico de maior relevância nesse quesito, os índices apresentados atualmente por alguns dos sistemas de avaliação da educação básica, como por exemplo o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, mostram ainda uma carência muito grande quanto ao desenvolvimento da competência da leitura, onde os resultados mostram dados parecidos com os obtidos em 2007, principalmente se levando em consideração o ensino médio.

Nesse sentido, muitos alunos chegam ao ensino superior, que é um dos lugares onde a leitura assume um caráter mais especializado, patamar mais elevado, ainda com uma insuficiência muito grande, podendo sentir dificuldades em produzir conhecimentos, defasagem na escrita e encontrar barreiras na construção de uma postura crítica em decorrência desse fato. Pesquisas apontam que os estudantes recém-chegados na universidade, apresentam sérias dificuldades em elaborar produções características do universo acadêmico.

No contexto do ensino superior espera-se que os alunos estejam preparados lidar com atividades mais complexas, contudo, percebe-se que a maioria dos estudantes não as desenvolvem com tanta facilidade, apresentando sérias dificuldades, sendo que os empecilhos maiores constituem-se na “incapacidade de recolher e sintetizar as informação importantes, em assinalar e compreender as relações entre as ideais, em integrar esta informação com o seu conhecimento prévio de forma a construir uma compreensão coerente” (BRANSFORD, 1979; NOVAK & GOWIN, 1984). Certamente esses problemas dizem respeito às carências encontradas na leitura, que retardam o desenvolvimento da escrita e impossibilitam a atitude crítica como sujeito construtor de conhecimento.

Segundo LEA e STREET (1998), “as práticas de letramento de disciplinas acadêmicas podem ser entendidas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades”. Partindo desse princípio, este trabalho objetiva analisar as diferentes percepções dos acadêmicos do 6º período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos, em relação às mudanças encontradas no processo de transição do ensino médio para a graduação, levando em consideração os aspectos leitura, produção escrita e criticidade. É preciso refletimos sobre as questões que cercam a produção textual acadêmica, reconhecidas as profundas transformações sofridas pela sociedade atual. Essas questões serão norteadas, até certo ponto, pelo conteúdo que o aluno traz da educação básica.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de levantamento descritiva com abordagem quali-quantitativa, do tipo revisão de literatura, com materiais seletos conforme atendam às necessidades deste trabalho e baseados em evidências científicas.

“A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo descreve MINAYO & SANCHES (1993):

A relação entre quantitativo e qualitativo (...) não pode ser pensada como oposição contraditória (...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados

mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”. Aqui não existe hierarquia entre os dois tipos de pesquisa, assim, pode-se obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudo.

Para SILVA E MENEZES (2005):

A revisão de literatura contribui na obtenção de informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; no conhecimento das publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; e na verificação das opiniões similares e divergentes, além dos aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

“A revisão de literatura é uma das etapas fundamentais para o estudo, pois fornece a fundamentação teórica sobre o tema e a construção do conceito que dará suporte ao desenvolvimento da pesquisa” (MORESI, 2003).

A discussão dos problemas que permeiam a realidade educacional não só do país, assim como de realidades locais, faz-se necessário. Assim, a partir de observações iniciais, ainda que de forma empírica diante do ambiente da sala de aula de ensino superior, observou-se a necessidade de compreender o contexto e a percepção dos acadêmicos em relação aos processos de leitura, escrita e postura crítica desenvolvidos desde o ensino médio, indo de encontro com a postura atual em relação a esses aspectos.

Para isso, os estudantes da turma de 6º período noturno, do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos, foram convidados a descrever, através de uma produção textual, suas percepções a respeito das mudanças encontradas em relação à leitura, escrita e criticidade, compreendido a transição do ensino médio para a graduação, levando em conta suas experiências passadas e atuais. Vinte e dois alunos participaram da produção, de consentimento livre e esclarecido. A mesma foi realizada em sala de aula. Para a construção das discussões e reflexões, foram utilizados alguns trechos destacados pelos alunos sobre suas experiências, de forma que os estudantes não foram identificados.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história, nas sociedades, sempre existiu a preocupação com os níveis de leitura e escrita dos sujeitos. Atualmente, o que se percebe, é que a ideia de leitura vem sofrendo transformações com o passar do tempo, de forma que hoje o cidadão é cada vez mais cobrado em suas práticas a desenvolver as competências linguísticas, não somente em textos escritos, com os quais se depara cotidianamente, mas em situações diversas.

É inquestionável a essencialidade da leitura na atualidade. Através desta, é que o ser humano se desenvolve social, cultural e intelectualmente. A ato de ler promove a independência do pensamento, a construção de significados e o aperfeiçoamento

da escrita. Quando letrado, o indivíduo atinge seu ápice, sendo crítico e capaz de compreender o contexto que o cerca. Segundo BAZERMAN (2007, p. 46), “o termo letramento está relacionado basicamente à forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita, ou seja, refere-se aos usos estratégicos da língua escrita”.

Apesar de reconhecida a relevância da leitura na formação do sujeito, as instituições sociais ainda apresentam uma grande carência na forma como veem e estimulam a leitura e produção escrita. A este respeito, SOLÉ (1996, p.33) discute que:

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escolar, dos meios que se arbitram para fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino, em seus diversos níveis, se empenhem e cuidem das atividades realizadas no ambiente da sala de aula e fora dela, objetivando melhores usos da linguagem pelos sujeitos. Para isso, destaca-se a reciprocidade existente na relação entre a diversidade de gêneros textuais e o processo de letramento individual e social. Sendo assim, “é impossível se comunicar a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Leitura, escrita e gêneros não se excluem, principalmente em se tratando de práticas de letramento.

Os gêneros textuais apresentam-se estáveis e, por isso mesmo, mostram-se acessíveis e necessários às práticas de letramento. MARCUSCHI (2007, p.25), percebe-os como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Por conseguinte, estabelece-se assim, para este caso, uma relação específica entre os gêneros textuais e a produção acadêmica.

“Embora a leitura e produção de gêneros acadêmicos sejam de grande importância para o progresso do estudante na universidade, mais importante do que produzir gêneros é entender como eles funcionam na língua em uso” (FISCHER, 2010). Ainda conforme a autora, “o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social” (2008, p. 180).

LEA E STREET (1998), apontam três abordagens no que diz respeito às práticas de escrita de estudantes universitários, a saber: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades de estudo, tem sua atenção voltada para os aspectos técnicos da produção de textos, contando com a ideia de que o conhecimento de estruturas formais e gramaticais garantirá uma produção satisfatória dos diferentes gêneros acadêmicos. O modelo da socialização acadêmica, pressupõe que o professor é responsável por inserir os alunos nas práticas (envolvendo os modos de falar, desenvolver raciocínio, interpretar e fazer uso das práticas de escrita) acadêmicas. O modelo dos letramentos não se limita a meras questões técnicas de

leitura e produção textual, ou à produção de gêneros discursivos acadêmicos com fins avaliativos, mas concebe o letramento como prática social numa relação intrínseca entre indivíduos, habilidades e realidade (contexto, situações de comunicação, comunidade discursiva) (BEZERRA 2010; OLIVEIRA 2010).

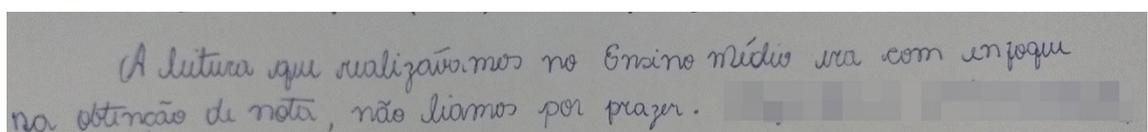
O desenvolvimento dessas três abordagens, conseqüentemente, “implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA E STREET, 1998, p. 157). Estas novas formas de saber, caracterizam aspectos a serem desenvolvidos no perfil do estudante de ensino superior, com vista a aperfeiçoar leitura, escrita e senso crítico, diante do conhecimento que este traz do ensino básico.

FIAD (2011, p. 360), afirma que “não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto”. Nos dias atuais é imprescindível estabelecer práticas que envolvam leitura e escrita em um contexto sócio-cultural específico. Para FISCHER (2007), vários pontos diferenciam o universo acadêmico de outros contextos de ensino. Logo, as práticas de leitura e escrita situadas no âmbito do ensino superior, diferem das anteriores, situadas nos níveis básicos de educação. Assim, é esperado que os estudantes encontrem algumas peculiaridades ou necessidades de adaptação no processo de transição entre esses níveis de ensino.

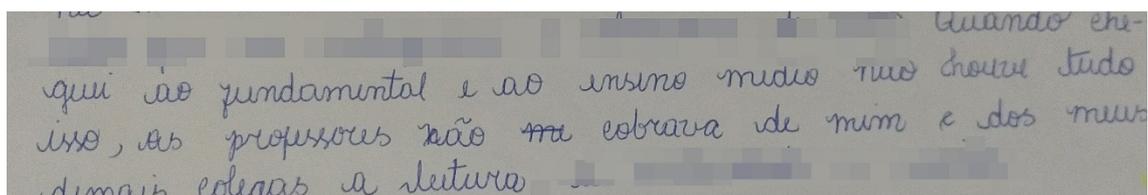
4 | DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE OS TEXTOS

Para que sejam traçadas discussões sobre os textos produzidos pelos acadêmicos, serão apresentados alguns trechos, sem identificação do autor, destacando aspectos relevantes descritos em relação à leitura, escrita e criticidade. Serão levadas em conta, percepções que estejam situadas entre o antes e depois do ingresso no ensino superior, assim como aquelas que precisem de maior atenção, conforme as necessidades do trabalho. Posteriormente serão comentados os pontos mais comuns encontrados.

A seguir, estão destacados alguns trechos que revelam as percepções dos acadêmicos sobre a leitura compreendido o processo de transição do ensino médio para o ensino superior.



A leitura que realizávamos no Ensino Médio era com enfoque na obtenção de nota, não liamos por prazer.



Quando cheguei ao fundamental e ao ensino médio tudo mudou. Tudo isso, os professores não me cobraram de mim e dos meus demais colegas a leitura.

Quando estamos no ensino médio por exemplo, na escola onde estudei, nós só liamos o que nos eram imposto, ou seja era mais que uma leitura obrigatória e de pouco comprometimento, pois por não existir o prazer pela leitura, o ato de ler se tornava algo impadinho e desmotivante,

sendo que antes não tinha o hábito de ler, lia somente por obrigação, hoje leio porque gosto e porque quero.

Chegando a universidade, fomos cobrados severamente em relação a prática da leitura, a princípio foi complicado pois os textos apresentados na graduação são complexos e requerem uma atenção maior.

Entre os fragmentos acima, destacamos que a percepção dos acadêmicos enquanto alunos do ensino médio, pautava-se na ideia de que a leitura tinha como consequência maior a obtenção de notas, vista como algo obrigatória, imposta e não incentivada de forma eficiente. Mencionamos ainda, a observação de determinado acadêmico que descreve a cobrança severa em relação às práticas de leitura, ao se deparar com o contexto da universidade, destacando a complexidade dos textos discutidos ali. Percebe-se aqui, uma clara distinção entre os patamares textuais encontrados em ambas as modalidades de ensino e as dificuldades encontradas inicialmente, em relação à universidade.

Em seu trabalho investigativo, ARAÚJO & BEZERRA destacam aspectos semelhantes ao encontrados aqui, sobre a percepção de seus alunos em relação às diferenças encontradas entre a didática do ensino médio e a universidade:

Entre a didática do EM e a universidade, eles percebem que “a universidade exige mais raciocínio” (fala individual de um dos alunos com que os outros todos concordaram), o que os força a “interpretar mais sistematicamente”. Também, disse um deles, “a universidade desperta mais o senso crítico, outros caminhos de pesquisa” (ARAÚJO & BEZERRA, 2013, p.26).

Sobre a escrita e criticidade, os graduandos destacaram alguns pontos, entre os quais apresentados nos fragmentos:

algo que é cobrado na universidade é a produção escrita, textos científicos que tem toda uma especificidade de formatação que no entanto no ensino médio não é exigido.

Na questão da escrita e da leitura, tem bastante dificuldade, pois não a praticava de maneira rotineira e, isso me fez ficar num patamar bem inferior ~~em~~ relação à criticidade, porém, atualmente, ~~isso~~ me muito eficiente nesses aspectos.

uma vez que quando se escreve, se acumula conhecimentos,

Em relação a questão de criticar um livro logo após ler o mesmo percebi ~~uma~~ uma considerável mudança, pois hoje percebo que não adianta ler algo se não tenho capacidade de entendê-lo

Sobre os aspectos relacionados à escrita, entende-se que os estudantes reconhecem o perfil exigido em relação à produção exigida na universidade, reconhecendo também suas dificuldades e limitações em decorrência da não exigência de características específicas da escrita científica, no ensino médio. É retratado também que leitura, escrita e criticidade se inter-relacionam, uma vez que a ausência de práticas rotineiras relacionadas a estas primeiras, limita a postura crítica individual. Visualiza-se a ideia de que ler é bem mais que compreender palavras, é tomar para si o conteúdo de um texto de forma crítica.

Em uma pesquisa realizada por JUCHUM (2014), a mesma constata que “os alunos reconhecem que há uma diferença entre os textos que escreviam antes do ingresso na universidade e os que lhes são exigidos pelos professores no meio acadêmico”.

A maioria dos estudantes participantes da presente pesquisa, relataram que o processo de transição de ensino médio para a graduação trouxe muitos impactos, sendo em sua maioria, relacionados a problemas na educação básica, onde não deram a devida importância ou não foram estimulados o suficiente para desenvolver hábitos de leitura e posicionarem-se de forma crítica, conseqüentemente, acarretando em carências na escrita. Foi perceptível, através das descrições, as dificuldades encontradas pelos alunos ao se depararem com o ensino superior, principalmente em decorrência do novo patamar de leitura esperado, pelo rigor exigido nas produções, o que não acontecia no ensino médio, e pela estranheza às novas formas de trabalhos científicos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Com base nas análises feitas ao longo deste trabalho, percebeu-se que existe um certo despropósito em relação à diversidade textual existente no meio acadêmico, apesar de reconhecidas suas exigências e importância. Sugere-se que a prática docente deve-se voltar ainda mais para a orientação de atividades de produção textual, reforçando a postura do acadêmico como figura essencial do processo, que deve atribuir valor às produções, tanto a nível de ensino básico quanto na universidade.

Diversos estudos já retratam as atividades de letramento como práticas sociais. Nesse sentido, é preciso refletimos sobre as questões que cercam a produção textual acadêmica, reconhecidas as profundas transformações sofridas pela sociedade atual. Essas questões serão norteadas, até certo ponto, pelo conteúdo que o aluno traz da educação básica. Torna-se importante a condução de novos trabalhos que investiguem as práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Camila M; BEZERRA, Benedito G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 9 p. 5-37 Maio/Junho. 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, Benedito G. **Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização**. In: XXIII JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE. *Anais...* Teresina: UFPI, 2010. p. 138-150.
- BRANSFORD, J. D. (1979). **Human cognition: learning, understanding, and remembering**. Belmont: Wadsworth.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- _____. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e acadêmica**. Acta Scientiarum: Language and culture. v.32, n.2, 2010.
- JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014.
- LEA, M. R. & STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. UK Studies in Higher Education, 23(2): 157-172,1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- _____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MORESI, E. **Metodologia de pesquisa**. Série didática, UCB, 2003. 108 p.

NOVAK, J. & GOWIN, D. (1984). **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Editora.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior**. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana-MG, 2010.

SILVA, E. L. DA., & MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS DE ABORDAGEM LEXICAL E APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS

Tiago da Costa Barros Macedo

Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

Balsas, Maranhão

RESUMO: Este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta didática para o trabalho com produção escrita de gêneros textuais na disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. Sugere uma articulação entre a prática da leitura como um mecanismo de motivação para a produção textual em língua inglesa. Ancora-se nas teorias linguísticas de *Lexical Approach* (Abordagem Lexical), por meio do ensino-aprendizagem de *collocations* (combinações lexicais), *phrasal verbs* (verbos preposicionados) e ensino de expressões usuais baseado no gênero textual que será trabalhado na escrita, a teoria *Task-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas), por meio das orientações didáticas para elaboração/reelaboração de produções textuais a partir da leitura e análise de um gênero textual previamente selecionado pelo docente junto com os seus alunos e na Teoria Sociointeracional de Aprendizagem como uma perspectiva de aquisição de segunda língua no trabalho entre professores e alunos. Neste estudo, foi selecionado um *corpus* contendo um

exemplo de gênero textual de língua inglesa como elemento motivador para a produção escrita de alunos de ensino médio do gênero artigo de opinião e a partir da aplicação das teorias linguísticas e de aprendizagem, observou-se que é uma alternativa possível e viável para o processo de ensino-aprendizagem de produção escrita em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Produção Escrita. Ensino Médio. Aprendizagem baseada em Tarefas. Abordagem Lexical.

ABSTRACT: This study focuses on presenting a teaching proposal to work with textual genre writing in English classes at High School. It suggests an articulation between the practices of reading as a tool for motivation to the English writing. It is based on the language theories Lexical Approach, through the teaching and learning process of collocations, phrasal verbs and teaching of usual expressions based on the textual genre which will be worked on writing, Task-Based Learning, through the teaching guidelines to drafting/redrafting of compositions previously chosen by the teacher along with his/her students and the Socio Interactionist Learning Theory as a perspective for second language acquisition in the students and teachers' work. In this study, a corpus was chosen containing an example of an English textual genre as a hook to the High School students writing of an

article of opinion. From the application of these linguistic and learning theories, it was observed that is a possible and viable alternative to the teaching and learning process of English writing.

KEYWORDS: Textual genres. Writing. High School. Task-Based Learning. Lexical Approach.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta para o ensino de gêneros em língua inglesa é um território rico para várias abordagens, sequências didáticas e articulações possíveis. Este trabalho buscará a contextualização do ensino de gêneros textuais em língua inglesa, com o emprego das teorias linguísticas de *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) e *Task Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas) e da teoria Sociointeracional de Aprendizagem, apresentando uma proposta didática voltada para alunos de ensino médio, por meio do trabalho com o gênero textual noticiário como elemento motivador a fim de desenvolver a produção escrita de um artigo de opinião.

O artigo está dividido da seguinte forma: 1) primeiramente será trabalhado o conceito de gênero textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa; 2) o tópico seguinte abordará a articulação possível entre as teorias linguísticas e de aprendizagem citadas anteriormente por meio do trabalho de desenvolvimento de produção textual escrita em sala de aula; 3) um exemplo do trabalho de produção escrita em língua inglesa a partir da seleção de um *corpus* contendo o gênero textual noticiário como elemento motivador para elaboração de produção textual de um artigo de opinião, de acordo com a articulação dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente; 4) considerações finais, reforçando a importância de se buscar alternativas para o ensino de diferentes habilidades comunicativas da língua inglesa, como a produção escrita, por intermédio de um trabalho integrado com os gêneros textuais.

2 | GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

2.1 Gêneros textuais

De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais têm uma existência sócio-histórica que permeia a comunicação entre os seres humanos desde quando se predominava uma cultura essencialmente oral, passando pelo momento em que surgiu a escrita alfabética, o desenvolvimento da cultura impressa, a fase da industrialização e o período atual da cultura eletrônica e dos gêneros virtuais. Em cada um destes períodos históricos a quantidade de gêneros só aumentou à medida que a comunicação verbal e escrita foi se diversificando, e se ampliando as possibilidades de interação social ao longo dos tempos.

Vale ressaltar que este autor não só define o conceito de gêneros como também

trabalha com o conceito de tipo textual. Para ele, tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela sua natureza linguística de composição agregando estilo, relações lógicas, aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais, são de natureza limitada, caracterizam-se como sequências linguísticas ou modos textuais e podem ser classificados basicamente em cinco tipos, a saber: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção (MARCUSCHI, 2008). Quanto ao conceito de gênero, Marcuschi o define da seguinte forma:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 4).

Com base nesta definição, percebe-se que os gêneros textuais têm uma abrangência muito mais ampla que os tipos textuais e que estes, por sua vez, estão contidos naqueles, explicitando as sequências linguísticas que caracterizam estes gêneros, de forma que mais de um tipo textual pode estar presente em um mesmo gênero. Outro ponto importante que deve ser destacado é a íntima relação que existe entre os gêneros textuais e as práticas sociais. Segundo Bakhtin (1992, p. 302), se os seres humanos não dominassem os gêneros do discurso – entendidos aqui de maneira semelhante ou aproximada com o conceito de gêneros textuais conforme Marcuschi (2008) também o faz – e se eles não existissem, “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Por causa do seu aspecto sociocomunicativo presente tanto no contexto da oralidade quanto no da escrita, pesquisadores como Dolz & Schneuwly (1998) defendem o ensino de gênero por sequências didáticas nas aulas de línguas, no caso específico deles, no ensino da língua francesa, levando-se em conta o gênero como unidades concretas nas quais se pode realizar a análise e a produção textual. Assim, eles definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Assim, entende-se que o trabalho com os gêneros possibilita oportunidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais ou escritas nas aulas de língua materna, língua inglesa bem como outras línguas estrangeiras. As Orientações Curriculares do Ensino Médio para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006, p. 36) corroboram com este ponto de vista ao apresentar as seguintes orientações:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Para exemplificar o que foi proposto no documento acima, Cristóvão (CRISTÓVÃO et al., 2010) propõe um planejamento de sequências didáticas voltadas para o trabalho com gêneros no ensino de língua inglesa focando as quatro habilidades comunicativas dentro de uma perspectiva sociodiscursiva.

Assim, neste artigo será dada uma ênfase ao trabalho de gêneros textuais, a partir dos conceitos apresentados acima, no ensino de língua inglesa com ênfase na produção textual de um artigo de opinião a partir de um noticiário. Para tanto, faz-se necessário contextualizar o conceito de produção escrita em língua inglesa adotado neste estudo.

2.2 Produção escrita em língua inglesa

Ao tratar da habilidade comunicativa de produção textual escrita nas aulas de língua inglesa, Ur (2012) a caracteriza da seguinte maneira: 1) ela é permanente; 2) densa, pois, exige mais tempo e esforço por parte do escritor em elaborar um texto escrito do que produzir um enunciado oral; 3) é assíncrona e não é dependente de um determinado período de tempo, o que mais uma vez a diferencia da fala que é produzida e recebida simultaneamente; 4) o público-alvo ao qual a produção textual é direcionada não está fisicamente presente; 5) é produzida lentamente, principalmente quando se compara a escrita com as demais habilidades comunicativas; 6) ela normalmente é aprendida e sistematicamente ensinada na escola e confere status àqueles que têm o domínio desta habilidade; 7) usa formas padronizadas da língua relacionadas ao registro formal e informal.

Por sua vez, Oliveira (2015) apresenta duas concepções sobre o ensino da escrita em sala de aula, isto é, a escrita como produto e como processo. Na primeira concepção, valoriza-se mais a forma do que o conteúdo, o professor trabalha uma concepção de análise de modelos de textos e o ensino sobre conceitos importantes a respeito de um parágrafo, tais como tópico frasal, orações-suporte e a própria estrutura dos parágrafos que constituem os mais diversos gêneros textuais. Por outro lado, a concepção escrita como processo, ao qual o referido autor defende, pressupõe uma série de etapas que devem ser seguidas até a elaboração do texto

final tais como geração de ideias sobre um tema, elaboração de esqueleto, redação da primeira versão, revisão da primeira versão, redação da segunda versão, revisão desta segunda versão etc. Um texto pode passar por várias versões e revisões até que ele seja concluído, como o próprio autor exemplifica a seguir:

A ideia do processo de escrita se aplica à produção de qualquer gênero textual, incluindo-se aí textos ficcionais, como contos e romances, e textos acadêmicos, como dissertações e teses. Por exemplo, antes de iniciar a redação deste livro, elaborei o sumário, ou seja, o esqueleto, e, à medida que redigia os capítulos, realizei diversas mudanças: alterei a ordem de alguns capítulos; alterei uma ou outra seção vislumbrada inicialmente, até chegar a esta versão que você está lendo; modifiquei até mesmo o título do livro. Sempre elaboro o esqueleto dos textos que escrevo e acredito que é importante ajudar os alunos a se acostumarem com essa prática (OLIVEIRA, 2015, p. 154).

Levando-se em conta que a proposta deste estudo é a integração entre a produção escrita dentro de uma pedagogia de trabalho didático com os gêneros textuais, recorre-se a Hylland (2007) que propõe algumas características importantes do trabalho com a produção escrita dentro desta perspectiva, a saber: 1) a escrita é uma atividade social; 2) aprender a escrever é uma atividade voltada a necessidades dos estudantes; 3) aprender a escrever requer resultados e expectativas explícitas; 4) aprender a escrever é uma atividade social; 5) aprender a escrever envolve aprender a usar a língua.

Com base nas características sobre a produção escrita expostas acima, adota-se, neste estudo, os seguintes pressupostos sobre esta habilidade comunicativa: a atividade escrita é social, envolve o aprendizado do uso da língua inglesa, é uma habilidade trabalhada dentro de um contexto de ensino-aprendizagem na escola, deve ser entendida como um processo e pode ser trabalhada dentro de uma perspectiva da pedagogia dos gêneros textuais. A partir destas considerações, serão estudadas brevemente a seguir as teorias linguísticas de *Task Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefas), *Lexical Approach* (Abordagem Lexical) e a Teoria Sociointeracional de Aprendizagem a fim de que essas perspectivas sejam articuladas entre si com a proposta de produção textual que será apresentada neste estudo.

3. UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 Teoria Sociocultural de Aprendizagem

A proposta teórica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira adotada por este estudo é a teoria Sociocultural de Aprendizagem. Esta perspectiva, de certa forma, está em consonância com os PCN de Ensino Fundamental (1998) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), já que no primeiro documento as referências a esta teoria de ensino-aprendizagem aparecem de forma clara, enquanto que no segundo documento tal teoria parece estar mais relacionada ao ensino de língua materna, e ambos os documentos são radicalmente opostos a uma perspectiva

tradicional do ensino de língua estrangeira (como a que é proposta no método de gramática e tradução dentro de uma perspectiva behaviorista de aprendizagem) em que o professor é o transmissor do conhecimento e os alunos recebem este conhecimento passivamente, em um processo de estímulo e resposta, no qual o professor dá um reforço positivo ou negativo aos alunos, que respondem corretamente ou de forma errada a estes estímulos.

Por outro lado, a teoria sociocultural de aprendizagem pressupõe que a aprendizagem se dá pelo processo de mediação, no qual o professor se apresenta como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, contribuindo no processo de desenvolvimento e maturidade deles no domínio da língua estrangeira. Além deste procedimento, denominado de mediação do especialista, existem outros, tais como mediação por pares, nos quais os próprios colegas de aula que tenham mais facilidade no domínio da língua estrangeira podem ajudar àqueles que tenham mais dificuldade por meio de um trabalho colaborativo, e a automeiação, que é caracterizado, por exemplo, pelo desenvolvimento de uma criança afetada pela comunidade em que ela vive, de forma que o seu pensamento é basicamente uma fala interior (PAIVA, 2014).

Outros conceitos caros a esta teoria de aprendizagem e que são importantes para este estudo são o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e andaime. O primeiro conceito é definido por Vygotsky, principal expoente desta teoria de aprendizagem, da seguinte forma:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Já o conceito de andaime é definido como “o processo que habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência” (WOOD, BRUNER E ROSS, 1976, p. 90).

Por meio da apresentação destes conceitos, entende-se que no ensino de produção textual de língua inglesa em sala de aula no ensino médio, o professor, ou mesmo colegas com maior facilidade na aquisição da língua inglesa, podem contribuir significativamente para que outros alunos possam aprimorar a habilidade comunicativa de produção textual, auxiliando-os com explicações, sugestões e exemplos no processo de elaboração e revisão do texto escrito, pois, talvez se eles não tivessem acompanhamento, não poderiam executar esta tarefa.

3.2 Aprendizagem Baseada em Tarefas e Abordagem Lexical

As abordagens linguísticas da Aprendizagem Baseada em Tarefas, também chamada de Abordagem Baseada em Tarefas (em inglês, *Task-Based Learning*) segundo Oliveira (2014), e a Abordagem Lexical emergiram numa época em que os

métodos comunicativos para o ensino de línguas estrangeiras estavam em alta. Além deste ponto em comum, ambas as teorias criticam o procedimento PPP (Present – Practice – Production), que caracterizava o ensino tradicional da língua estrangeira, na qual pontos gramaticais eram apresentados aos alunos pelo professor em uma perspectiva de transmissão de conhecimento, após a apresentação e explicação destes tópicos gramaticais, os alunos deveriam praticar o estudo destas estruturas por meio de exercícios ou *drills* e, uma vez internalizadas tais estruturas, eles deveriam ser capazes de utilizá-las, ou em outras palavras, produzi-las.

Entretanto, apesar das semelhanças, as duas abordagens têm muitos pontos diferentes entre si como se pode observar na tabela abaixo, elaborada com base em Oliveira (2014):

Aprendizagem Baseada em Tarefas	Abordagem Lexical
Foco na tarefa i.e. o uso linguístico focado na linguagem para solucionar problemas, resolver enigmas, compartilhar experiências ou compará-las (ELLIS, 2004; WILLIS, 1996).	Foco no léxico, ou seja, o ensino de um léxico gramaticalizado, em que o primeiro assume um papel de protagonismo na produção de sentidos e a gramática tem um papel secundário ou de coadjuvante do léxico nesta produção.
Estratégia <i>deep-end</i> , isto é, “o professor designa uma tarefa para os alunos realizarem usando os conhecimentos linguísticos e comunicacionais que eles já possuem” (OLIVEIRA, 2014, p. 166).	Paradigma OHE (observe – hipotetize – experimente), o que implica um trabalho pedagógico no qual os alunos devem ser expostos a uma quantidade elevada de <i>input</i> , isto é, “língua que o aprendiz ouve ou recebe e com a qual aprende (RICHARDS e SCHMIDT, 2010, p. 295) obtido por meio do ensino das habilidades receptivas, a leitura (<i>reading</i>) e compreensão oral (<i>listening</i>).
As tarefas têm uma proposta pragmática, ou seja, o uso da língua em contexto e visam o desenvolvimento da fluência dos estudantes.	Prefere-se o trabalho com exercícios e o papel do contexto (elementos internos do próprio texto) no estudo e aprendizagem dos itens lexicais.
O aluno deve utilizar a língua a partir dos conhecimentos prévios que ele tem a respeito da língua e não ser orientado a usar determinadas estruturas gramaticais e vocabulário.	As pesquisas da linguística de <i>corpus</i> de textos orais ou escritos representam fontes de dados importantes para os conteúdos que serão trabalhados em língua estrangeira dentro desta abordagem.
Em geral, as tarefas nesta abordagem estão estruturadas em pré-tarefa (introduzido por meio de um texto falado ou escrito), o ciclo da tarefa (a realização da tarefa propriamente dita em que o professor atua como um mediador) e o foco na língua (trabalho com a precisão, ou seja, elementos gramaticais, fonológicos e lexicais que trouxeram dificuldade aos alunos) (WILLIS, 1996).	O aluno deve aprender o maior número de palavras possíveis, estudando os exemplos de combinações lexicais ou coocorrências (<i>collocations</i>), blocos de palavras (<i>multi-words chunks</i>) como palavras sintagmáticas (<i>bus stop, by the way</i>), expressões congeladas ou fixas (<i>What I’m trying to say is, That’s beside the point</i>), expressões idiomáticas (<i>rain cats and dogs, over the moon</i>) e phrasal verbs (<i>look forward to, to break up with</i>) (LEWIS, 2002).

Tabela 1 – Breve comparação entre as teorias Aprendizagem Baseada em Tarefas (TBL) e Abordagem Lexical (Lexical Approach) com base em Oliveira (2014)

Com base nas características das duas abordagens resumidamente elencadas acima, entende-se que, a princípio, parece ser inviável a articulação teórico-metodológica entre elas, conforme está sendo proposto neste estudo, referente ao trabalho de produção textual com os gêneros textuais em língua inglesa para alunos

do ensino médio.

Porém, ao discorrer sobre a chamada “era do pós-método”, Oliveira (2014) recorre a Kumaravadivelu (2008), um dos defensores de tal perspectiva, que indica a existência de diversos mitos associados aos métodos de ensino de língua estrangeira, tal como a ideia de que exista um método que seja o melhor de todos e aplicável em todos os contextos sociais e que garanta o aprendizado deste idioma por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira. Posteriormente, Oliveira (2014) critica o “pressuposto simplista” de que um determinado método de ensino é seguido sistemática e plenamente pelos professores de línguas estrangeiras como se todos eles fossem sujeitos assujeitados que não tivessem autonomia ou vontade própria para se apropriar dos métodos e não alterá-los conforme sua realidade imediata.

Adiante, este autor menciona o surgimento do método eclético, “no qual o professor adota técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados sem se comprometer teoricamente com nenhum deles” (OLIVEIRA, 2014, p. 197). Por sua vez, Celani (2009) chama atenção para o fato de que não existe um método perfeito e que cabe ao professor entender por que, para que, como e o que ensinar, bem como conhecer princípios de ensino e aprendizagem e ser capaz de fazer adequações no contexto em que ele atua como docente.

Assim, na proposta a ser apresentada e aplicada no ensino de produção textual, serão considerados os seguintes procedimentos:



Quadro 1: Procedimentos didáticos para produções textuais em língua inglesa (baseado em MACEDO, 2011)

No quadro acima, apresenta-se uma sistematização de procedimentos didáticos para o trabalho com produções textuais em língua inglesa, buscando uma integração entre o ensino de produção textual em inglês e os gêneros textuais, as teorias linguísticas de Aprendizagem Baseada em Tarefas e Abordagem Lexical, tendo a teoria Sociocultural de Aprendizagem como sustentação para que este trabalho possa ser efetivado nas aulas de língua inglesa no ensino médio. É importante ressaltar a inclusão do procedimento “emprego de estratégias de leitura”, que se refere ao trabalho de compreensão dos sentidos apresentados no gênero analisado além de ser uma forma de expor os alunos ao uso da língua por meio do trabalho com uma habilidade receptiva, isto é, a compreensão escrita (*reading*). Outro detalhe importante a respeito destes procedimentos, é que, dependendo da proposta de produção textual, a ordem

de alguns deles pode ser alterada de acordo com o planejamento do professor.

A seguir, será trabalhada uma proposta didática de elaboração de produção textual de um artigo de opinião voltado para alunos do ensino médio, a partir da apresentação e análise do gênero noticiário.

4 | PROPOSTA DIDÁTICA

O noticiário escolhido como texto motivador, ou pré-tarefa, para a produção escrita do gênero textual artigo de opinião foi originalmente publicado no site da Organização das Nações Unidas e, posteriormente, adaptado para formulação de uma das questões de múltipla escolha de língua inglesa na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2013 e que tem como temáticas principais um incêndio ocorrido em um presídio em Honduras que resultou na morte de centenas de detentos e a superlotação dos presídios nos vários países da América Latina. Segue o texto conforme foi trabalhado na prova do ENEM:

After prison blaze kills hundreds in Honduras, UN warns on overcrowding

15 February 2012

A United Nations human rights official today called on Latin American countries to tackle the problem of prison overcrowding in the wake of an overnight fire at a jail in Honduras that killed hundreds of inmates. More than 300 prisoners are reported to have died in the blaze at the prison, located north of the capital, Tegucigalpa, with dozens of others still missing and presumed dead. Antonio Maldonado, human rights adviser for the UN system in Honduras, told UN Radio today that overcrowding may have contributed to the death toll. “But we have to wait until a thorough investigation is conducted so we can reach a precise cause,” he said. “But of course there is a problem of overcrowding in the prison system, not only in this country, but also in many other prisons in Latin America.”

Fonte: www.un.org. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado). Retirado da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2013.

Seguindo as orientações didáticas propostas no Quadro 1, inicialmente, o professor pode contextualizar o gênero textual noticiário, isto é, interagir com os alunos a respeito de sua forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papel do interlocutor e o contexto situacional deste noticiário (MARCUSCHI, 2008).

A partir daí, o professor e seus alunos devem refletir sobre essas características do gênero noticiário presentes neste fragmento, levando-se em conta algumas adaptações pelas quais este texto passou para a sua utilização na prova do ENEM. Ao trabalhar estratégias de leitura, tais como identificação de palavras cognatas, *skimming* (leitura geral, mais ampla do texto) e *scanning* (leitura mais detalhada e específica do texto), os alunos perceberão que este texto: 1) segue a forma estrutural de um texto jornalístico sujeito a diagramações de acordo com o suporte textual (revista, jornal, site

da internet) ao qual ele está veiculado; 2) o propósito comunicativo é de informar aos leitores a respeito de um incêndio ocorrido em um presídio em Honduras, o conteúdo, que fala de mais de trezentos detentos que morreram por causa do incêndio ocorrido em Tegucigalpa, capital de Honduras e da preocupação de um conselheiro de direitos humanos das Nações Unidas com o problema da superlotação dos presídios latino-americanos; 3) o meio de transmissão, que seria inicialmente o endereço eletrônico da página oficial da ONU e posteriormente a própria prova do ENEM; 4) o papel do interlocutor, que é levado a se questionar e refletir sobre o tratamento desumano de detentos nos vários presídios latino-americanos (já que o ENEM trabalha numa perspectiva de defesa dos direitos humanos); 5) o contexto situacional, que está associado aos alertas e orientações da ONU sobre as condições precárias dos detentos de vários presídios da América Latina às autoridades responsáveis por este segmento.

Logo depois, o professor pode apresentar uma proposta de produção textual de artigo opinião em língua inglesa com a seguinte temática: *What are the causes of the overcrowding in most Brazilian prisons?* (Quais são as causas da superlotação na maioria dos presídios brasileiros?). A proposta seria apresentada como um modelo de tarefa, já que o propósito é que os alunos sejam capazes de detectar as possíveis causas deste problema social e, podem também sugerir possíveis soluções para resolver este problema. O professor poderá trazer textos complementares sobre este tema, de preferência textos escritos em língua inglesa que tratem da crise e ineficácia do sistema prisional no Brasil, promover discussões por meio da divisão da turma em pequenos grupos, nos quais os alunos dialogarão entre si, trocando ideias, relatando notícias a respeito do tema, concordando ou discordando e o professor deve acompanhá-los, problematizando e contextualizando o tema com os diferentes grupos de alunos na sala.

Depois dessa etapa de discussão e contextualização do tema, é importante que o professor faça algumas considerações sobre o que caracteriza, em geral, um artigo de opinião, podendo apresentar um ou mais exemplos de artigos relacionados à temática proposta na tarefa dada aos alunos. É importante também que o professor trabalhe expressões lexicais usuais em língua inglesa – levando-se em conta que os exemplos citados a seguir são apresentados por Martinez (2000), que propõe a aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva da Abordagem Lexical – quando alguém faz suposições, análises e apresenta o seu ponto de vista sobre um determinado assunto, tais como: *on the surface it seems that* (aparentemente parece), *if you dig deeper into the matter* (se você se aprofundar nesta questão), *if you think about it* (se você analisar), *taking into account that* (levando em consideração), *on the one hand... on the other hand* (por um lado... por outro lado), *from a purely (scientific, social) point of view* (do ponto de vista puramente científico, social), *based on experience* (por experiência), *I imagine* (imagino que), *what it could be is* (o que poderia ser é), *I think* (eu acho que), *it's hard to say, but* (é difícil dizer, mas), dentre tantas outras expressões possíveis de serem empregadas em um artigo de opinião.

O professor pode ainda trabalhar ou reforçar, dependendo do planejamento de trabalho e da ementa da disciplina para o ano, alguns tópicos gramaticais relevantes para a elaboração desta produção textual, tais como o *second conditional (if clause/ would, could, or might main clause)*, pois espera-se que os alunos proponham soluções hipotéticas para o problema da superlotação em presídios, já que, na prática, tais ações ainda não foram realizadas ou então foram mal implementadas, e o uso de conectivos utilizados para dar justificativas como *because* (porque), *because of* (por causa de), *since* (já que), *due to* (devido a), entre outros que podem ser utilizados com esta finalidade.

A partir daí, os alunos deverão produzir a primeira versão do artigo de opinião e trazer para a aula, porém não deverão entregá-la, pois eles devem estar atentos a algumas dicas que o professor apresentará a respeito da edição de suas produções textuais, eliminando alguns termos incoerentes, acrescentando ou esclarecendo alguns detalhes nos seus artigos e fazendo outras correções relevantes. Por fim, após a segunda ou terceira elaboração e revisão textual, de acordo com a avaliação do professor acerca do andamento da tarefa, os alunos deverão entregar a versão definitiva para correção. Vale notar que essas etapas descritas anteriormente seriam uma articulação entre os procedimentos do TBL de foco na língua e a realização da tarefa com o emprego e utilização dos blocos de linguagem da língua inglesa apresentados pela Abordagem Lexical, fazendo alguns ajustes e alterações dentro das orientações sistêmicas de cada uma destas abordagens, em que o professor atua como mediador neste processo, adotando um método eclético para o ensino de produção textual que possa contribuir no desenvolvimento desta habilidade para os seus alunos de ensino médio.

5 | CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que existe a possibilidade de articular e fazer ajustes em alguns dos pressupostos teórico-metodológicos das teorias linguísticas Abordagem Lexical e Aprendizagem Baseada em tarefas com a teoria Sociocultural de Aprendizagem no desenvolvimento da habilidade comunicativa de produção textual de gêneros textuais do ensino médio. Ainda que não existam receitas prontas no ensino de língua inglesa e que não haja nenhum método perfeito, entende-se que é possível trabalhar alternativas que forneçam caminhos ou “andaimes” os quais motivem os alunos do ensino médio a terem um maior engajamento com a língua inglesa de tal forma que eles possam, mesmo ao finalizar seus estudos nesta etapa de ensino, dedicar-se ao desenvolvimento no estudo da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. M (1895-1975). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**.

(Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Vol 1 Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª a 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. Não há uma receita no ensino de língua estrangeira. Revista **Nova Escola**. Edição 222. São Paulo: Abril, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Xangai: Oxford University Press, 1991.

ENEM 2013 – Exame Nacional do Ensino Médio. Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em: 04 de maio de 2017.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing** 16. p.148–164 (2007).

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching from Method to Postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice**. Boston: Thomson/ Heinle, 2002.

MACEDO, T. **A relevância do ensino de gêneros textuais em língua inglesa no ensino superior: uma chave para o desenvolvimento da produção textual**. Monografia (Especialização em Docência Universitária). Centro Universitário Adventista de São Paulo Campus Engenheiro Coelho. Engenheiro Coelho, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, R. **Como dizer tudo em inglês: fale a coisa certa em qualquer situação**. 40ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. Input. In: **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4th edition. London: Pearson, 2010.

UR, P. **A Course in English Language teaching**. 2nd edition. Cambridge University Press, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. COLE, M et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow, U.K.: Longman Addison- Wesley, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

A DIMENSÃO DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA DAS REPETIÇÕES COMO ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR: UM OUTRO PENSAR SOBRE O TRABALHO COM TEXTOS

Aline Batista Rodrigues

Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/
UFPA

Belém – Pará

Rosinélio Rodrigues da Trindade

Faculdade de Educação – UFPA

Cametá - Pará

RESUMO: As atividades languageiras, que circundam os variados campos de atividade humana, pressupõem um olhar específico para os fenômenos da língua. Neste artigo, busca-se compreender as estratégias referenciais com orientação argumentativa do fenômeno da repetição lexical em um gênero específico: a redação escolar. O fenômeno da repetição sempre foi associado à língua oral e segundo Koch (2003) é, tradicionalmente, avaliado de forma negativa. Por isso, costuma-se criticar seu emprego em textos diversos, desprezando-se os aspectos que contemplam uma análise mais discursiva. Nesse sentido, observamos que a repetição de algumas palavras em redações escolares de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental consiste numa estratégia de argumento que nos leva a pensar que ela não é um fenômeno gratuito, assim como não designa sintoma de pobreza linguística dos usuários, mas uma forma de produção, compreensão e conexão discursiva constituídos

na atividade interacional entre sujeitos. Analisá-las é a proposta deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: repetições. estratégias referenciais. gênero redação escolar.

ABSTRACT: The languages that surround the variety of fields of human activity presupposes a specific look at the phenomena of language. This article aims to understand the referential strategies with the argumentative orientation of the phenomenon of lexical repetition in a specific genre: school writing. The phenomenon of repetition has always been associated with oral language and according to Koch (2003) is traditionally evaluated negatively. Therefore, it is customary to criticize its use in various texts, neglecting the aspects that come with a more discursive analysis. In this regard, we observed that the repetition of some words in school essays of elementary school students consists of an argument strategy that leads us to think that it is a gratuitous phenomenon, just as it does not designate a symptom of linguistic poverty of the users, but a form of production, understanding and discursive connection constituted in the interactional activity between subjects. Analyze them is the purpose of this article.

KEYWORDS: repetitions, referential strategies, school writing genres.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir o fenômeno da repetição enquanto reaparição de um elemento discursivo, que cumpre papel significativo nas produções textuais constituídas no âmbito da interação escolar e seu papel argumentativo e referencial nessas práticas languageiras. Na perspectiva sociointeracionista da linguagem, a referenciação é uma atividade discursiva. Em outras palavras, as referências instauradas em um texto falado ou escrito, ancoradas em práticas discursivas situadas social e culturalmente, são construídas no quadro das interações entre sujeitos, de forma que os referentes se apresentam como pertinentes, inteligíveis e reconhecíveis por eles. Entendida como prática, vista a partir da atividade verbal e não a partir do sistema da língua, a referência, segundo Mondada (2005), deixa de se localizar unicamente na representação dos objetos do mundo através da linguagem para constituir-se como objetos-de-discurso construídos na interação discursiva. Referir não se restringe somente a uma atividade vericondicional (expressão utilizada por MONDADA *in* Referenciação e discurso organizado por Koch (2005, p.37), onde a autora trata do problema da referenciação, tradicionalmente entendido como representação do mundo, devendo, destarte, as formas linguísticas selecionadas serem avaliadas para tal fim), tal como foi vista no âmbito do cognitivismo clássico e nas pesquisas especulativas da linguagem enquanto estrutura, e sim um processo realizado interativamente no discurso.

Nossa análise do fenômeno da repetição enquanto estratégia de referenciação toca o problema da produção de um gênero no interior de uma prática situada, qual seja a escola. O gênero que propomos estudar é a redação escolar, sobre a qual pressupomos que as estratégias referenciais por meio de repetições lexicais, com valor argumentativo, estejam previstos nas impressões da forma composicional e dizem respeito às intenções sobre as quais os falantes se apropriam desse gênero para uma finalidade específica. Embora se reconheça, segundo Silva (2001, p. 71), a presença desse fenômeno nos níveis fonológico e morfológico da linguagem, enfocamos particularmente o fenômeno da repetição no nível lexical, enquanto elemento textual-discursivo, visto ainda como estratégia de ativação/reativação de referentes e como orientação argumentativa presente no gênero redação escolar. Por reconhecer que o processo de construção referencial se estende para além dos aspectos linguísticos, conforme a firma Mondada (2005), ao se referir a aspectos multimodais na realização discursiva, como “gesto e uso situado de artefatos” conjugados na interação social, este estudo busca situar o fenômeno da repetição no âmbito da interação de uma prática situada, tendo em vista a escola como orientadora de produção/apropriação de gêneros que nela se constituem e o texto como unidade de ensino.

No estudo das repetições, (SILVA, 2001, p. 56), o domínio da *conexão* atribui ao fenômeno um valor de “ligadura” “a repetição de orações, frases ou palavras mostra como enunciados novos são entrelaçados a enunciados anteriores e como as idéias

apresentadas em um discurso são relacionadas entre si”.

Vale ressaltar aqui que o fenômeno da repetição sempre foi associado à língua oral e segundo Koch (2003) tem sido tradicionalmente avaliada de forma negativa. Em vista disso, costuma-se criticar seu emprego em textos diversos, não atentando para os aspectos que divergem para uma análise mais discursiva.

No quadro das interações sociais, segundo Koch (2005, p. 33), “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informação, mas em um processo de (re)construção do próprio real” que se configuram como objetos-de-discurso nas ações discursivas dos sujeitos. Esses objetos-de-discurso, segundo Mondada (2005), não preexistem aos discursos situados, produzidos numa interação dialógica. Por este excerto se entende que as versões do mundo são publicamente constituídas no interior das práticas social e historicamente situadas de acordo com as finalidades decorrentes das ações discursivas.

Nesse sentido, compreender a atividade discursiva significa entender as estratégias articuladas que estabelecem as condições de êxito de um “projeto de dizer”. Em outras palavras, é na materialidade da língua que ele se constitui concretamente. Os modos pelos quais os falantes se apropriam de determinadas formas de dizer se reificam nas escolhas, articulação e propagação de seus enunciados, que, por vezes, na interação dialógica se corporificam em gêneros orais e escritos diversos.

2 | CARACTERIZANDO O FENÔMENO DA REPETIÇÃO: UM PARALELO ENTRE FORMA E FUNÇÃO

2.1 A referenciação discursiva e o fenômeno da repetição

Muito recentemente, tem-se observado, nos estudos da linguagem, uma atenção privilegiada a temas considerados característicos da oralidade ou da escrita. Essa visão polarizante, ainda circulante entre nós, trouxe algumas implicações infundadas sobre a compreensão das modalidades oral e escrita, que por vezes fizeram surgir uma indagação central nestes estudos, sobre o que está fora ou dentro do sistema da língua. Segundo Marcuschi (2001, p. 26), houve uma época (que vai do século XX aos anos 50) em que os ideais de ciência estabelecidos por Saussure não detinham uma preocupação emergente para questões que envolviam os usos sociais da língua, tudo era calado em “algo interno”. Para a linguística oficial era o sistema da língua que estava em jogo. Assim, a língua falada por comportar um volume considerável de elementos pragmáticos (entre eles a repetição) foi menos explorada e tida como o lugar do “caos”.

É na perspectiva de usos situados e sociointeracionais, que articularemos estudos que abordam o fenômeno da referenciação discursiva, fundamentados nos pressupostos da linguística textual, nas teorias interacionais da linguagem, tendo

como objeto as repetições lexicais vistas como articulador argumentativo e traçar uma caracterização desse fenômeno no corpus estabelecido para este estudo. O enfoque particular, em nível textual, por ora estabelecido tem como pressuposto as pesquisas de Koch (2001), (2003) e (2005); Marcuschi (2006); Favero, Andrade & Aquino (2002) e Denize Elena Silva (2005) sobre repetições com narrativas orais e escritas de adolescentes brasileiros e mexicanos, no qual a autora estabelece alguns enfoques particulares do fenômeno em forma e função.

Nas análises atualmente presentes na literatura da linguagem, a repetição tem sido vista como elemento constitutivo organizacional do discurso, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, é o que revela as pesquisas de Norric (apud SILVA, 2005, p. 51) quando afirma que “os estudos sobre as repetições começavam a reconhecer as motivações interacionais e cognitivas do fenômeno já na natureza da conversação”. Isso nos leva a conjectura de que a presença da repetição tanto na modalidade oral quanto escrita não é um simples ato tautológico, repetitivo, nem um mecanismo automático “de modo que certas propriedades sintáticas de superfície são controladas em nível discursivo em função de proposta comunicativas” com finalidade de cunho semântico e pragmático na produção textual no gênero em questão.

A repetição consiste, portanto, na reaparição de um mecanismo linguístico dentro de um mesmo texto, o que nos leva a pensar que ela não é um fenômeno gratuito, assim como não designa sintoma de pobreza linguística dos usuários, mas uma forma de produção, compreensão e conexão discursiva constituídos na atividade interacional. Apesar de ser um fenômeno que tradicionalmente foi associado à modalidade oral, seu caráter multiforme e funcional pode ser atestado também na modalidade escrita, onde, além da cooperação temática, encadeamento, envolvimento interpessoal e conexão, tem se observado seu caráter de progressão referencial e orientação argumentativa.

Tendo em vista que a repetição é um fenômeno de grande abrangência, se pensado tanto em nível intertextual quanto intratextual, chega-se à ocorrência do fenômeno na fonologia, morfologia e na sintaxe (SILVA, 2005). Para o propósito deste estudo, vale dizer que se pretende abordar o fenômeno na sua forma mais recorrente de uso, ou seja, o que se dá no nível lexical, o qual tem se observado como um importante articulador argumentativo na construção discursiva. De acordo com Silva (2005, p. 71), “denomina-se, aqui, repetição lexical à reaparição de palavras autônomas ou independentes, quais sejam, *substantivo, verbo, adjetivo e advérbio*. Estas são consideradas palavras autônomas, porque tem a possibilidade de cumprir por si só uma determinada função” (grifo nosso). Acrescente-se a essa delimitação os *grupos nominais definidos e indefinidos*, haja vista que os elementos gramaticais ou palavras independentes tais como artigo, conjunções e preposições não computarem isoladamente entrada de repetição. Entre os pronomes, alguns dos indefinidos serão considerados como unidades lexicais, quando operarem em um mesmo contexto textual. Quanto aos pronomes, Silva (2005) estabelece que alguns indefinidos são considerados como entrada de repetição “pelo fato de possuírem um traço de índole

semântica ou, como bem observa Emílio Alarcos (1994: 144): *por que fazem referência a noções como quantidade, intensidade, grau, número, modo, etc., com que o falante considera as realidades aludidas no ato da fala*”.

Em termos de definição, segundo Marcuschi (2006), a primeira entrada do segmento discursivo repetido é designada como *matriz (doravante - M)*. A M caracteriza-se por operar como base ou modelo para a construção de um seguimento construído a sua semelhança ou identidade, chamado repetição (doravante - R). Em relação às ocorrências na superfície textual, Silva (2005, p. 72) defende que uma repetição pode configurar-se ainda como *R-Simples* ou *R-complexa* constituindo uma projeção perfeita ou variável quanto à forma. Neste sentido, a M pode condicionar a R em vários níveis: fonológico (incluindo-se aqui aspectos prosódicos), morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos ou pragmáticos. Nessa perspectiva em que ninguém se vê obrigado a repetir por repetir, é observado que se cumpre algum papel comunicativo com os usos deste fenômeno.

No que diz respeito à noção de projeção (M) (R), o que é de interesse desse estudo está mais ligado as relações pragmáticas, contextuais e referenciais do que a semelhança de forma. Assim, a referência concerne tudo que confere ao contexto tanto intra quanto extratextual.

Para muitos, intuitivamente, repetir é produzir um mesmo segmento linguístico duas ou mais vezes, no entanto, segundo Marcuschi (2006, p. 220), “há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale dizer a mesma coisa”. O certo é que os referentes, ao longo de um texto, construídos para um mesmo elemento repetido, variam quase a cada vez que aparecem e isso se deve ao fato de que “identidade e diferença, sob o aspecto lexical, não equivalem à identidade e diferença sob o aspecto referencial” (2006, p. 220), como se pode notar as diversas ocorrências de **celular** no exemplo (1) abaixo:

- Ex (1):*
1. Acho que o **aparelho celular** prejudica os alunos na sala de aula
 2. muitas vezes.
 3. Mas o **aparelho celular** tem suas qualidades. É importante para
 4. varias pessoas. Porque o **celular** é capaz de transmitir a voz quando
 5. estamos distante um dos outros.

Como se pode observar os referentes discursivamente construídos para **celular** divergem a uma mesma significação a cada vez que reaparece no texto, de modo que poderíamos ter a seguinte constatação:

celular (linha 1) → refere ao objeto como entretenimento;

celular (linha 3) → refere ao objeto como algo útil na vida das pessoa;

celular (linha 4) → refere ao objeto como meio de comunicação interindividual entre pessoa distantes pela reprodução da voz.

Portanto, é imperioso que se compreenda que a repetição de um referente nem sempre pode ser esgotado pela explicação de “falha” textual, devido a implicatura conceitual de que repetir é do campo da oralidade. Os referentes estão conectados, como discutido, a fatores atribuídos à discursividade, por isso sua ocorrência repetitiva pode significar uma estratégia argumentativa.

2.2 O corpus

Para termos uma amostra significativa do fenômeno a ser observado, centraremos nossa atenção não em dados prontos, mas sim em dados gerados em contexto de práticas situadas de produção/apropriação de gêneros. Para tanto, fizemos a aplicação de uma atividade de produção inicial de um gênero redação escolar, a partir de um conjunto de instruções significativa quanto às condições de produção, linguagem empregada, parceiros legítimos e meio de circulação sobre os quais o gênero pudesse se realizar.

O *lócus* da pesquisa é uma sala de aula do 8º ano de uma escola pública de ensino fundamental do interior do Pará. O material a ser analisado constitui-se em um conjunto de 10 redações produzidas em ambiente escolar, sob a forma de produção argumentativa de um tema de interesse da turma.

Conforme mencionado, a aplicação da atividade perpassou por um processo de didatização do gênero, com base no nível da turma, ao desenvolvimento do tema, consoante se pode observar abaixo.

PROPOSTA/ESPECIFICAÇÃO DA REDAÇÃO

Redação escolar – é um gênero de texto que circula e serve aos interesses escolares. Na maioria dos casos esse texto cumpre um papel específico nesse contexto: verificar as habilidades do aluno para com os usos da escrita padrão ou não-padrão; desenvolvimento textual; saberes compartilhados, domínios de alguns aspectos gramaticais, etc.

Construir uma redação significa colocar em prática habilidade, adquiridas na escola, de escrita e leitura, concisão nas exposições das idéias e principalmente capacidade de argumentar.

Já sabemos que a redação é um gênero escolar; que tem uma finalidade específica neste ambiente e que de acordo como o tema abordado deve-se empregar uma linguagem adequada. Abaixo temos algumas características a mais desse gênero de texto.

- Circula frequentemente no ambiente escolar;
- Tem uma finalidade específica;
- Materializa-se em papel escrito ou digitado;
- Utiliza uma linguagem de tom argumentativo e persuasivo, pois, é o poder do convencimento que está em jogo;
- Os leitores são em princípio os professores e qualquer pessoa da comunidade escolar interessadas no tema abordado.

Produção Inicial: De posse dessas informações siga as orientações abaixo e produza uma redação expressando seu ponto de vista sobre o tema abordado.

- Para que serve um aparelho celular?
- Qual sua função essencial?
- O uso desse aparelho é adequado por adolescentes?
- Na escola, o uso sem medida do celular se tornou um problema: alunos que não conseguem se concentrar nas atividades e explicações por que têm que fazer uma chamada ou mandar uma mensagem; professores que não conseguem desenvolver seus trabalhos por serem interrompidos por um *click* aqui outro ali, etc.

3 | UM ENFOQUE PARTICULAR: A REPETIÇÃO LEXICAL NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR CUMPRINDO PAPEL REFERENCIAL E ARGUMENTATIVO

A repetição lexical, de acordo com Silva (2001), designa uma categoria que se encontra no nível da segmentação. Nesse domínio, considera-se como componente formal o nível de ocorrência do segmento repetido, o qual, enquanto unidade significativa, pode coincidir com um elemento lexical, um sintagma ou uma oração. O enfoque deste estudo gira em torno das funções referencias e argumentativas das Rs lexicais. Em virtude disso, o grande problema já mencionado sobre as Rs lexicais, segundo Marcuschi (2006) consiste em saber distinguir entre a repetição de uma forma e a repetição de um mesmo referente discursivo. Continuidade referencial e continuidade co-textual não se equivalem. Veja-se, por exemplo, o exemplo (1) em que um mesmo elemento com identidade lexical se reconstrói como objeto discursivo no horizonte do texto.

Perceber o fenômeno na sua forma mais pura, lexicalizada, convém significar sua aparição num contexto ideológico, onde sua significação reflete ou refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Bakhtin (1999), um dos precursores das teorias marxistas e ideológicas da linguagem, é um dos primeiros a dar atenção devida à linguagem e seu campo ideológico de realização. Para esse filósofo da linguagem, um corpo físico fora de seu domínio ideológico, contexto de produção e recepção, é apenas uma “encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outras coisa qualquer” (1999, p. 31-33).

Assim, a palavra atua como ponte de relação social por funcionar como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico ou comportamento humano. Portanto, qualquer tentativa de se entender um fenômeno qualquer da linguagem, tem de partir do verdadeiro lugar ou campo de sua realização, da análise do material social (entre indivíduos organizados numa unidade social).

Entender que as repetições se realizam no interior de uma prática como um fenômeno lexical é lançar-se sobre as relações histórico-sociais concretizadas em gêneros. Pois, ainda segundo Bakhtin (2003),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003. p. 262)

Direcionando nosso foco a um gênero específico, a redação escolar, é preciso considerar algumas orientações de Pechêux (*apud* NASCIMENTO, 2003, p. 8) para uma abordagem do discurso dentro das condições de produção, a saber:

para compreender as condições da produção do discurso, não se deve analisar nele a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação “de determinados lugares de onde se fala na estrutura social”, como o estado social do emissor e destinatário e as condições sociais da situação de comunicação. (PECHÊUX *apud* NASCIMENTO, 2003, p. 8)

Em relação ao gênero em questão, o que se pode de início constatar é um jogo de imagens, que os sujeitos criam inconscientemente no momento da produção, devido à “posição social” em que se encontram. No caso específico do corpus que essa pesquisa se ocupa, a posição assumida pelo aluno de ensino fundamental, que direciona em primeira mão seus escritos a um interlocutor (o professor), que é potencialmente capacitado para lhe julgar conforme os interesses da instituição (escola), onde esse gênero circula e tem uma finalidade a cumprir. Nesse sentido, os interlocutores reais da ação interativa acabam se resumindo às figuras do professor e do aluno.

Numa definição funcional, pode-se dizer que repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo. Nessa definição entram vários termos a serem esclarecidos, segundo Marcuschi (2006).

a. a expressão **segmento textual** designa qualquer produção linguística de

um texto oral [ou escrito], seja ele um segmento fonológico, uma unidade lexical, um sintagma, ou uma oração;

- b. o termo **idêntico** refere uma repetição, em que o segmento repetido é realizável sem variação em sua relação com a primeira entrada; seria a repetição exata;
- c. o termo **semelhante** aponta para a produção de um segmento com variação, seja no item lexical ou na estrutura, incluindo-se aí variação prosódica;
- d. a expressão **evento comunicativo** designa uma unidade de interação desde eu início até o final. Essa especificação faz com que a repetição seja observada no âmbito do mesmo evento como condição necessária para consideração.

Segundo a tradição linguística, a repetição pode ser vista por enfoques e funções muito diversos, dependendo do contexto em que aparece. Ou seja: pode ser vista desde como uma iconicidade diagramática, no sentido peirciano, lido em Koch (2001), até como uma espécie de “eco” discursivo, segundo Koch (2003), quando todo e qualquer discurso é desenvolvido interacionalmente.

Baseado nos estudos de Johnston, Koch (2003) estabelece alguns enfoques que julga relevante para compreensão do fenômeno. O interesse daquele autor gira em torno de quatro grandes grupos assim especificados:

- *As que examinam a repetição enquanto mecanismo coesivo;*
- *As que a estudam como recurso retórico;*
- *As que se voltam para os seus efeitos semânticos e*
- *As que procuram demonstrar a importância da repetição na aquisição da linguagem, na socialização lingüística e no ensino de línguas.*

Segundo Koch (2003), de todas essas definições proposta por Johnston, as que estão na base de uma análise mais textual e discursiva são as repetições como mecanismo coesivo e como recurso retórico. Sendo as primeiras relacionadas às informações dadas e novas que ancoram um texto por meio de estratégias de repetição, que se estendem por diversas vezes ao longo do texto, estabelecendo, assim, a coesão textual. Também em termo de coesão referencial, a reiteração de cadeias coesivas se faz por meio de elementos de ordem gramatical e lexical. No segundo caso, vamos observar que as funções retóricas se situam num nível mais discursivo (didáticas, intensificadoras ou argumentativas), quando fazem uso das estratégias coesivas com finalidades e intencionalidades específicas. A repetição de um mesmo item lexical, de uma expressão ou descrição definida, etc, tem basicamente essas funções.

Partindo de tal pressuposto, este trabalho caminha na convicção de que, na estrutura de um gênero particular, o fenômeno da repetição assume papel diverso onde suas funções ultrapassam as formas estruturais chegando às intenções dos sujeitos no interior de uma prática social.

No exemplo (1), retirado do corpus gerado para este estudo, podemos perceber

essa relação de coesividade pelo elemento lexical repetido, de modo que o sentido do elemento dado é ampliado ao mesmo tempo em que se traça uma cadeia reiterativa de um mesmo item lexicalizado.

Ex (2):

*O **aparelho celular** serve para nos comunicarmos sempre que estamos distante um dos outros.*

*O uso **desse aparelho** é adequado para adolescentes. De modo que na maioria deles usam esse tipo de **aparelho**.*

Ao nível retórico, essas estratégias coesivas servem a uma função discursiva de cunho argumentativo, no sentido de defesa, quanto ao “uso de um determinado aparelho ser comum entre adolescentes”. Esse argumento se contrasta ao discurso do professor em sala de aula.

Segundo Marcuschi (2006) dentre as funções textuais interativas das Rs estão as que servem para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar tópicos. No exemplo (3) abaixo, pode-se perceber que o as formas repetidas de **celular** e **sala de aulas** servem como condução e manutenção de tópicos. Essa característica das repetições consiste na presença constante de um item lexical por indício ao tópico que está sendo enfocado, no caso o uso de aparelho celular na sala de aula.

Ex (3):

*O **celular** é um objeto que vem cada vez mais se destacando no mundo e invadindo as **salas de aulas**, os alunos muita vezes [usam], não por necessidade e sim por vaidade acabam levando **celular** pra dentro da **sala de aula**, o que implica vários problemas... Muitas vezes o **celular** toca na **sala de aula** e o aluno sai da aula e vai atender fora...*

Observe que o item celular aparece três vezes e carrega consigo quase simultaneamente um outro segmento cuja correlação está diretamente ligada ao tema proposto na redação.

Entre muitas classificações possíveis do fenômeno, temos com base em Marcuschi (2006) alguns enfoques sobre sua manifestação.

- Quanto à **produção**: os segmentos repetidos podem distribuir-se entre auto-repetições e heterorrepetições, sendo estas menos frequentes. Nas auto-repetições, o próprio falante produz a R na sua fala (ou no seu discurso), nas heterorrepetições, o interlocutor repete alguns segmentos ditos pelo interlocutor.
- Quanto à **distribuição** na cadeia textual: as repetições podem ser adjacentes (contíguas ou próximas a M) ou estarem distantes (como no caso de um segmento vir repetido vários tópicos adiante).

No corpus analisado, pode-se observar algumas peculiaridades de realização

do fenômeno: quanto à distribuição na cadeia textual houve um certo equilíbrio entre Rs adjacentes e distantes; quanto à produção, no que tange o texto escrito, há uma certa equivalência maior de auto-repetições e quanto à identidade de forma observou-se que eles (os alunos) preferem repetir sem variação, ou seja, o elemento repetido integralmente.

No exemplo (3) e (4), extraído do corpus deste estudo, as repetições observadas ratificam um caráter argumentativo e referencial de um sujeito em favor de um ponto de vista (o uso de aparelho celular na escolar) que não é seu, em particular, mas de um grupo social potencial, abrangendo o ambiente escolar, que faz uso desse tipo de tecnologia. O sentido desse aparelho construído no grupo não é um espelho do léxico, mas algo constituído sócio-historicamente.

Ex (3):

*Nos dias de hoje o **aparelho celular** tornou-se indispensável na vida das pessoas.*

*Antes de existir o **aparelho celular** agente tinha percorrer longas distancias para se comunicar com alguém, e agora depois do **aparelho celular** basta agente discar alguns números que na hora agente pode falar com qualquer pessoa que desejar.*

No exemplo abaixo, podemos perceber que, apesar do caráter modalizante do elemento repetido (adjetivo, indefinidos), não se apaga a possibilidade de *conexão* entre discurso construídos no ambiente escolar sobre o uso de uma tecnologia avançada.

Ex (4):

***Celular** é um **objeto** de uso pessoal e essencial, um **aparelho** ajuda bastante as pessoas se comunicarem a qualquer hora.*

*Já existem alguns **celulares** mais modernos, **uns** batem foto **outros** filmam e fazem muitas coisas importantes. Mais o que importa é poder falar.*

Essas estratégias de referenciação não decorrem, como muito se julga, pelo desconhecimento de elementos coesivos. Algumas vezes, como nos exemplos destacados, elas se constroem discursivamente como recursos argumentativas, visando destacar e ar visibilidade a uma ideia que se pretende circular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das abordagens atualmente possíveis para com os fenômenos da linguagem, o que esse artigo traz como resultados preliminares é uma ampla

possibilidade/necessidade de buscar compreender os fenômenos da linguagem em contextos situados realizáveis. Quanto ao fenômeno aqui em estudo, pode-se constatar que o enfoque tradicionalmente dado à repetição (associado a uma característica da língua oral) pode ser pensado em nível discursivo e textual por compor a grande complexidade do fenômeno interacional que é interagir pela linguagem.

As análises que extrapolam os limites da superfície textual e se situam numa perspectiva discursiva permitem outras possibilidades interpretativas para elementos que, inertemente, podemos julgar como erros, uma vez que eles não se inscrevem em percepções de ordem estritamente textual. A grande questão que se faz necessária ao se trabalhar escrita, correção e reescrita é a de que elementos de coesão possam receber tratamentos não só de competências textuais. Se assim entendermos, poderemos olhar para fatores da coesão referencial e enxergarmos que a necessidade de dizer uma mesma palavra ou frases reiteradamente pode ser para criar outras dimensões de ordens argumentativas, por exemplo.

A análise realizada neste artigo orienta esse olhar para elementos que estão situados tanto numa perspectiva textual, quanto discursiva, mas que por questões de segmentação teórica só são tratados a partir de uma perspectiva. Reagir ao comum é preciso, sempre.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** In: _____, *Estética da criação verbal*. Martins fontes. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. Hucitec. 9ª Ed. São Paulo, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. Ed. Contexto, 5ª edição. São Paulo, 2003.

FAVERO, L. L., ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. G. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. Ed. Cortez. 3ª edição. São Paulo, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino**. (s/d), Belém – Pará, (mimeo).

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. Ed. Contexto, 6ª edição. São Paulo, 2002.

_____. **A Repetição e suas peculiaridades no português falado no Brasil**. In: PRETI, Dino. *Oralidade, literatura, mídia e ensino*. Ed. Cortez. São Paulo, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Ed. Cortez, 3ª edição. São Paulo, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Repetições. In: JUBRAN, C.C.A.S. & KOCH, I. G. V. **Gramática do português falado culto no Brasil**. Editora da Unicamp, Campinas SP, 2006.

NASCIMENTO, C.A.G.S. **O Processo de Referenciação da Escrita e sua Representação no**

Vestibulando Da UFMS. Araraquara, 2003. (tese de doutorado).

SILVA. D. E. G. **A repetição em narrativas de adolescentes:** do oral ao escritos.
Ed. UNB - Plano Editora. Brasília, 2005.

A LINGUAGEM ENTRE TUTOR-CURSISTA EM CURSO SEMIPRESENCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Alyson Bueno Francisco

Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho” Campus de Presidente Prudente

RESUMO: Neste capítulo apresentam-se as análises sobre a relação dos professores-tutores e dos professores-cursistas no programa Rede São Paulo de Formação Docente através de um referencial teórico sobre a construção da identidade discursiva e de entrevistas realizadas com um tutor online e com um cursista. A análise das entrevistas demonstra que os cursistas por serem professores modificam seus discursos conforme o desenvolvimento do curso, ao passo que os tutores ainda mantêm alguns aspectos dos professores tradicionais como o apego às cobranças pelos critérios das atividades e apenas respondem dúvidas conforme questionamentos feitos pelos cursistas, tornando-se omissos diante de alguns casos onde deveriam possuir uma mediação atuante.

PALAVRAS-CHAVE: tutoria, formação continuada de professores, professor-cursista.

ABSTRACT: In this work improvement course completion in Mentoring in distance education presents analyses about the relationship of the teacher-tutors and teachers-participants in São Paulo Network program of teacher training through a theoretical framework on

the construction of discursive identity and of interviews conducted with an online tutor and with a online student. The analysis of the interviews shows that the course participants to be teachers modify their speeches as the development of the course, while the guardians still retains some aspects of traditional teachers like clinging to charges by the criteria of the activities and only answer questions as questions made by the course participants, becoming silent in front of some cases where they should possess an active mediation.

KEYWORDS: mentoring, continuing education of teachers, online teacher-student.

1 | INTRODUÇÃO

Diante das condições atuais de trabalho do magistério com longas cargas horárias e os avanços tecnológicos associados à busca pelo conhecimento com maior interação e discussão, a modalidade de Educação a Distância contribui significativamente no crescimento dos cursos para a formação continuada de professores.

No período atual, a difusão dos meios de comunicação e da informação provocou um repensar da prática docente, visto que durante séculos o docente foi comparado ao mestre que professava o conhecimento aos discípulos, pois estes não possuíam acesso à informação a não

ser pela palavra do professor. Devida permanência destes resquícios educacionais, muitos profissionais da educação ainda possuem a opinião de que as novas tecnologias da informação e da comunicação irão tornar o exercício do magistério obsoleto, pelo fato do professor muitas vezes ser um mero transmissor de informação e devido acesso do aluno à estas novas tecnologias traria um risco para o futuro de sua profissão. Neste sentido, “a educação, quando transformada em reprodução da informação, não apenas torna o professor obsoleto, como priva o aluno de qualquer possibilidade de um ensino que ofereça a ele a chance de adquirir experiência” (BENJAMIN, 1989 apud SILVA, p. 109, 2013).

Neste novo contexto, permeado pelo uso das tecnologias pelos alunos e democratização do acesso à informação, o docente precisa repensar sua forma de ensinar e o domínio dos recursos tecnológicos se torna necessário na prática docente. No entender de Libâneo (1998, p. 19):

[...] com o advento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

Neste contexto da difusão das novas tecnologias da comunicação e informação, Lévy (1999, p. 171) considera que:

a principal função da professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos [...] Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão no seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

Um dos exemplos desta formação continuada de professores no âmbito federal é mantido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, vinculada ao Sistema Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, foi criada em 2004 com o objetivo de apoiar as instituições públicas federais de ensino superior no oferecimento de cursos a distância e semipresenciais aos docentes da rede pública de ensino. Em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) formando um sistema que integra inúmeras universidades públicas do país com a finalidade de criar cursos a distância e semipresenciais nos níveis de graduação e de pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

No âmbito do Estado de São Paulo a formação continuada de professores da rede pública de ensino é mantida pela Escola de Formação de Professores Paulo Renato Souza, vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Através de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e as três maiores universidades estaduais de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual

de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), surgiu o programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor). Inicialmente foram abertas duas edições do programa Redefor (2010-2011 e 2011-2012) através dos cursos de especialização *Lato Sensu* semipresenciais para os professores da Educação Básica II em suas disciplinas específicas, distribuídas entre as três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), sendo que a Universidade de São Paulo assumiu os cursos de Ensino de Biologia Sociologia, a Universidade de Campinas assumiu os cursos de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Educação Física, e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” assumiu os cursos de Arte, Filosofia, Geografia, Língua Inglesa e Química.

Nestes cursos de especialização *Lato Sensu* semipresenciais os professores-cursistas realizam as atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem onde possuem oito disciplinas com materiais digitais de autoria de docentes das universidades, possuem uma mediação permanente de um tutor online e realizam encontros presenciais nas Diretorias de Ensino.

Neste contexto do curso semipresencial com carga horária predominantemente formada por atividades a distância o papel do tutor online é fundamental para o aprendizado do professor-cursista, sendo este tutor online um mediador entre o professor-cursista e o conhecimento oferecido no curso. De acordo com Souza e Bassetto (2013, p. 61): “os tutores online são responsáveis pela mediação de fóruns, correção e avaliação de atividades e pelo auxílio aos cursistas com suas dificuldades no decorrer do curso”.

Nesta relação entre professor-tutor e professor-cursista num curso de formação continuada para docentes são estabelecidas identidades que surgem do contato através de e-mail, fórum de discussão, *chat* e outras ferramentas virtuais. Apesar dos avanços com as ferramentas síncronas (contato em tempo real), a comunicação entre tutor e cursista nos cursos de Educação a Distância ainda predominantemente ocorre por ferramentas assíncronas, ou seja, o contato é mediado através de envio de texto e resposta por texto com intervalos de tempo. Assim, são nos textos que ocorrem as formações das identidades por intermédio da linguagem escrita.

Neste texto é proposto o objetivo de analisar a relação professor-tutor e professor-cursista num curso semipresencial do Programa Rede São Paulo de Formação Docente através da identidade discursiva de tutores online e dos professores-cursistas da rede pública de ensino.

2 | DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas com a difusão da cultura globalizada as identidades sofrerem transformações com a chamada crise da modernidade. A identidade nacional imposta pelos valores da moral burguesa a partir do séc. XVIII sofrem modificações

principalmente pelos questionamentos em virtude do acesso instantâneo às informações que ocorrem em toda parte. Neste sentido, o cidadão comum passa a questionar o porquê dos valores ocorrerem de certa forma no lugar onde ele vive e o porquê de serem diferentes em outros lugares. Assim, cria-se uma rede de informação e comunicação e conseqüentemente novas identidades são geradas e ocorrem conflitos de interesses neste “jogo de identidades” (HALL, 2006).

Para Piconi e Mateus (2011, p. 275):

[...] a identidade é o fato de que a atividade humana é essencialmente social. Ela é circunscrita numa dada comunidade, constituída por um coletivo que viabiliza as ferramentas disponíveis num dado tempo e espaço a fim de agir no mundo. Assim, as interações sociais, mediadas principalmente pela linguagem, estabelecem a ponte entre o indivíduo e o outro, apresentando-se como aspecto constitutivo tanto das práticas colaborativas humanas, como da identidade destes indivíduos.

No entender de Soares (2010), as construções dos discursos nos ambientes virtuais ocorrem a partir de um interacionismo sociodiscursivo. Neste interacionismo sociodiscursivo as relações sociais e acúmulo de experiências vivenciadas refletem na linguagem.

No ambiente virtual estas identidades são construídas com certa autonomia onde o aluno da Educação a Distância pode criar seu próprio perfil e possui autonomia de tempo para acessar seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e administrar como irá elaborar seu próprio cronograma respeitando os prazos estipulados pela coordenação de seu curso. Assim, apesar das identidades fragmentadas, onde no ambiente virtual o cidadão pode modificar sua forma de comunicação na frente do computador, este cidadão não está em condição de anonimato e precisa possuir um perfil e através de seus textos irá possuir a maioria dos contatos com os outros neste ambiente virtual (SILVA, 2013).

No sentido do papel da mediação do professor-tutor diante da construção das identidades virtuais e discursivas dos cursistas, Rett (2008, p. 38) afirma: “[...] cabe ao professor o papel de orientar esse homem virtual na busca de caminhos que o leve à descoberta de sua identidade, de sua posição na sociedade, assim fazendo a educação e o trabalho docente entrar em um processo de reconfiguração”.

Na proposta do “estar junto virtual” apresentada por Valente (2003), os cursos semipresenciais e a distância busca uma interação permanente através da mediação do tutor online em relação aos seus cursistas. No caso dos cursos de formação de professores, os cursistas podem em determinados momentos assumir a função-aluno e outros momentos a função-professor (SILVA, 2013). As identidades podem ser analisadas pelas produções textuais e assim ocorre a possibilidade de análise discursiva.

Partindo da análise do discurso francesa, denominada de doravante AD, segundo Pêcheux (1995 apud PICONI; MATEUS, 2011), a linguagem é constrangida por formações discursivas por ideologia e esta é materializada na linguagem formando a identidade discursiva dos sujeitos. No entender de Bakhtin (1992), a linguagem é a

principal ferramenta mediadora da constituição da identidade dos sujeitos, e ressalta:

Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Neste contexto, muitas vezes no contanto através da produção textual, o professor-cursista expõe suas opiniões (principalmente quando as atividades permitem) sobre suas experiências com exemplos de dificuldades, conquistas e angústias acumuladas no exercício profissional e o tutor como interlocutor busca através do diálogo apoiar o professor-cursista neste caminho percorrido ao longo do curso. No entender de Piconi e Mateus (2011, p. 279):

[...] o sujeito não é simplesmente determinado por estes constrangimentos, mas, juntamente com as outras vozes que o constituem e com as transformações de ordem histórica e social a que é submetido, pode promover um deslocamento e ressignificação das próprias formações discursivas.

Neste contexto de construção de identidades virtuais e discursivas, o tutor a distância, principalmente em cursos de formação de docentes precisa ter um equilíbrio entre formalidade e afetividade em seus textos endereçados aos professores-cursistas. Assim, o tutor assume uma identidade de mediador e permite ao cursista ser o sujeito de sua aprendizagem.

Para a análise das identidades do professor-tutor e do professor-cursista foram realizadas entrevistas com um tutor online do programa Rede São Paulo de Formação Docente e com um cursista do curso semipresencial de especialização em Geografia. As identidades de ambas as pessoas entrevistadas foram preservadas e as entrevistas foram realizadas em maio de 2014. Estas entrevistas tiveram como objetivo analisar os discursos de ambas as facetas desta relação tutor-cursista.

3 | RESULTADOS

A entrevista com o tutor online do programa Rede São Paulo de Formação Docente foi apresentada com as seguintes questões e respostas:

1. Em sua experiência como tutor a distância, quais foram as contribuições para seu aperfeiçoamento na docência? Como era seu perfil antes e após ter tido a experiência com tutoria a distância?

Tutor online: *No início de minha tutoria tive dificuldades em lidar com os cursistas que plagiavam as atividades e apresentavam e-mails discordando de suas notas. Assim, procurei assumir uma postura de mediador nesta construção do conhecimento, e ao longo do curso tive a oportunidade de melhorar minha prática docente visto que no início eu estava muito 'preso' ao papel apenas dar nota e feedback das atividades e vi que precisava dar mais atenção aqueles cursistas que apresentavam mais dificuldades. Assim, após a experiência tive mais atenção na busca por ser um professor mais*

colaborador e respeitar as dificuldades dos cursistas.

2. Quando os cursistas apresentavam atividades com cópias de outros fragmentos, qual era sua postura? Quais metodologias você adotava para mudar esta prática?

Tutor online: *Primeiramente é importante apresentar ao cursista a ‘prova do crime’, ou seja, é preciso evitar endereçar-se ao cursista apenas dizendo que ele plagiou alguma atividade, é necessário enviar os arquivos parecidos o dele em destaque onde está o plágio e o arquivo do colega que foi objeto de sua consulta, pode-se perguntar ao cursista se ambos fizeram as atividades juntos, mas acho necessário mencionar que esta prática pode acarretar em perda de nota e normalmente eu pedia para que o cursista refazer a atividade.*

3. Em alguns casos em sua tutoria você teve problemas com cursistas que não aceitavam as notas e não queriam refazer as atividades tentando justificar em desacordo com os critérios de avaliação?

Tutor online: *Infelizmente ao longo do curso tive um caso de um cursista que estava tirando notas baixas, pois estava fazendo as atividades em desacordo com os objetivos, e em uma atividade ele discordou de um critério enviando email com expressões um tanto arrogantes dizendo que eu não servia para ser tutor. pois não sabia os critérios de avaliação, ou seja, ele não justificou conforme a comanda e os objetivos e de certa forma ‘jogou a culpa em mim’. Encaminhei um email a ele mencionando de forma esclarecedora e paciente sobre os critério e o que ele havia escrito. Mesmo assim ele apresentou reclamação para minha coordenação que eu estava sendo rigoroso e eu utilizava expressões arrogantes. No mais, a coordenação esclareceu para ele que era necessário respeitar os critérios e que ele mesmo sendo professor estava sendo avaliado no curso.*

4. Em seu trabalho você recebia orientações de especialistas e sua sala virtual era monitorada por estes especialistas? Você acha que possuía autonomia para lidar com seus cursistas? E sobre suas condições de trabalho?

Tutor online: *Em nosso curso tínhamos um coordenador, um vice-coordenador e um professor especialista de apoio acadêmico. Geralmente fazíamos reuniões a cada 15 dias com todos os tutores para fazermos uma discussão sobre o andamento das disciplinas, se as comandas das atividades estavam claras e se tinham reclamações dos cursistas. Em relação ao monitoramento de nossas turmas, infelizmente notei que o especialista e principalmente o suporte técnico “bisbilhotavam” nosso trabalho e muitas vezes nosso especialista nos fazia elogios, mas muitas críticas mesmo diante de nossa carga horária. Notei que infelizmente em tutoria em EAD as condições de trabalho ainda estão muito parecidas com as de operadores de telemarketing, sendo que nosso programa exigia produção, ou seja, nós tínhamos que aprovar um número mínimo de cursistas e infelizmente nós éramos tratados como técnicos e não como*

docentes. Acho que a EAD ainda precisa avançar muito na remuneração dos tutores, visto que na maioria dos casos o tutor pode acessar a plataforma de sua própria casa, mas possui uma bolsa de apenas o valor equivalente a de um salário mínimo. Para ser sincero, penso na EAD apenas como um complemento de minha renda, pois praticamente não dá pra se manter apenas com este ramo.

5. Para você a experiência de tutoria online pode te trazer oportunidade de trabalho nos próximos anos? O que acha sobre o papel do professor nestes avanços na Educação a Distância?

Tutor online: Sem dúvida, a expansão da educação a distância é um fato e a experiência que tive num curso a distância de formação de professores foi algo extremamente relevante em minha formação enquanto professor e espero ter a oportunidade de continuar atuando em tutoria em EAD. O professor precisa ficar atualizado e abandonar a dependência do quadro negro, precisa tornar-se um mediador entre o conhecimento e seu aluno e a EAD busca através dos recursos tecnológicos uma relação muito maior entre o aluno e o conhecimento. Atuar em tutoria em EAD é praticamente o mesmo que atuar na sala de aula, pois é necessária uma mediação permanente.

A entrevista com o cursista do programa Rede São Paulo de Formação Docente foi apresentada com as seguintes questões e respostas:

1. Como este curso de formação te auxiliou em sua atuação no magistério? As atividades propostas ao longo do curso tinham relação direta com sua atuação?

Cursista: Este curso contribuiu com minha atualização pelo fato de ter terminado minha graduação há mais de doze anos, e notei claramente o quanto a ciência do qual me formei avançou ao fazer minhas leituras dos materiais. No entanto, a maioria das atividades não tinha relação direta com minha prática pedagógica, a maioria das atividades era um tanto enciclopédicas, ou seja, tinham muita relação com o que os professores da universidade estavam pesquisando e pouca relação direta com o ensino.

2. Seu tutor online tinha o hábito de enviar as correções e as notas poucas horas após seu envio? Ele atuava para garantir a aprendizagem dos cursistas de sua turma?

Cursista: Meu tutor sempre enviava as notas e comentários dentro do prazo e quando lhe enviava algum e-mail o tutor respondia até no máximo 1 dia. Mas ao longo do curso, não sei se por excesso de cursistas, o tutor acabava se tornando num corretor de atividades, ou seja, as correções tomavam muito tempo nosso e dele e acho que ele ficava um pouco ausente, principalmente no acompanhamento dos fóruns de discussão onde praticamente era os cursistas que norteavam os debates e o tutor apenas enviava de vez em quando algum comentário geral. Acho que infelizmente as

condições de trabalho no ensino presencial com salas com muitos alunos e infelizmente também por uma condição de comodismo não havia um comprometimento atuante com o aprendizado dos alunos.

3. Ao longo do curso você conseguia cumprir os prazos de entrega das atividades mesmo com sua carga horária de trabalho? Pensou em alguns momentos em desistir do curso? E qual foi a postura do tutor diante destas suas angústias?

Cursista: Mesmo diante da carga horária de 40 horas que leciono, conseguia postar as atividades dentro do prazo e principalmente eu aproveitava o final de semana para fazer as leituras e as atividades. Infelizmente em alguns momentos meu tutor se tornava um tanto ausente e eu não tinha para quem desabafar. Tivemos casos de colegas de turma que também comentavam sobre o excesso de atividades principalmente quando era na mesma época de fechamento de bimestre nas escolas, o calendário não ajudava. Assim, de forma geral o tutor sempre nos dava apoio diante de dúvidas técnicas e sobre os critérios, mas ele era omissivo sobre o número de atividades e em relação à nossa carga horária, fica muito naquela como se diz: “você é aluno, você que se vire em cumprir seus prazos”, ou seja, estou sendo um tanto radical, mas acho que os tutores poderiam ser menos tradicionais poderiam considerar mais nossas experiências e dificuldades.

4. Seu tutor online envia as correções de forma objetiva de modo que nas próximas atividades você revia suas dificuldades e buscava melhorar e atingir os objetivos destas atividades?

Cursista: Num geral meu tutor apresentava feedbacks objetivos considerando principalmente o que eu havia deixado de fazer conforme os objetivos das atividades, ele fazia boas correções inclusive de ortografia e confesso que em alguns momentos era até irritante, pois alguns erros até de digitação eram levados em consideração mas com razão pois em todos os enunciados estava claro o peso da revisão conforme as normas cultas de Língua Portuguesa e infelizmente com esta informatização achamos que o editor de texto irá fazer as correções automaticamente e não é bem assim, principalmente se tratando de concordância e coesão textual. Mas achei que nos feedbacks em alguns momentos o tutor usava uma linguagem muito formal como num corretor automático, geralmente não apresentava elogios aos avanços e isto de certa forma desestimula os cursistas.

5. Para você a conclusão do curso de especialização semipresencial trouxe novas oportunidades? O que acha sobre o papel do professor nestes avanços na Educação a Distância?

Cursista: O curso de especialização semipresencial me garantiu a oportunidade de atualização de meus conhecimentos, de diálogo com meus colegas de profissão onde por meio de mensagens trocávamos nossas angústias mesmo não tendo tanto

apoio necessário de nosso tutor. Alguns colegas fazem o curso apenas para adquirirem o certificado para uma pontuação do plano de carreira, mas sempre buscamos um aprendizado permanente, pois utilizamos desses conhecimentos para garantir o aprendizado de qualidade para nossos alunos. A EAD é uma boa alternativa para nós professores que temos uma exaustiva jornada de trabalho, visto que podemos ter uma certa flexibilidade de horários para fazer as atividades e leituras, mas a cobrança é praticamente a mesma de um curso presencial. Num curso em EAD o tutor precisa ter domínio de escrita e dos conteúdos e temas para orientar de forma satisfatória os cursistas e também buscar o ensino-aprendizagem neste processo.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar as respostas na entrevista do tutor online nota-se que na Educação a Distância o professor-tutor possui discursos parecidos com sua atuação na educação presencial. No caso do professor-tutor entrevistado ocorre um perfil conservador demonstrado por sua preocupação em avaliar e se os mesmos apresentavam cópias de atividades (plágio). No entanto, este perfil de tutor apresentou uma grande preocupação em elaborar revisões (feedbacks) de boa qualidade, considerando os avanços e as dificuldades de seus cursistas, inclusive apresentando erros gramaticais cometidos pelos cursistas para que estes pudessem aprimorar sua forma escrita nos trabalhos acadêmicos. Outro aspecto notado neste perfil de tutor online foi a da necessidade de uma autonomia de trabalho com presente crítica ao monitoramento de sala virtual por especialistas, onde ocorre a questão da perda de privacidade diante das orientações dadas aos cursistas.

Em relação ao perfil apresentado pelo professor-cursista, no curso de formação aperfeiçoada de professores, é notável a atuação de senso crítico em relação à tutoria nas atividades a distância, visto que o professor-cursista neste caso também atua como docente e realiza críticas às formas de avaliação no curso, principalmente sobre as formas de apresentação da revisão (feedback) e da proposta de acompanhamento permanente do tutor diante das dificuldades do cursista. Outro aspecto demonstrado pelo professor-cursista são suas angústias e desafios de sua carreira que acabam influenciando em sua participação durante o curso, visto que atualmente a carreira docente, na maioria dos casos dos docentes que atuam na Educação Básica, possui longas jornadas de trabalho. No entanto, o professor-cursista demonstra-se otimista em relação à Educação a Distância e suas possibilidades para atualização de seus conhecimentos e da busca pelo processo de ensino-aprendizagem, quando o docente está disposto a aprender a aprender, ou seja, através do diálogo com seu tutor e com os pares pode repensar sobre sua própria atuação no magistério.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de tutoria em Educação a Distância exige, além dos conhecimentos específicos em cada área de atuação e dos domínios técnicos no campo da informática, a prática de mediação através da elaboração de discursos que são construídos no processo de diálogo com os cursistas. No caso dos cursos formação continuada de professores, os professores-tutores possuem o desafio de orientar os professores-cursistas numa relação de orientação através do diálogo e na autonomia do professor-cursista, visto que a maior parte das atividades do curso será voltada à prática docente já vivenciada pelo professor-cursista.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) reflete as mesmas condições que uma sala de aula presencial, se considerar as orientações que o tutor endereça aos cursistas, visto que o conhecimento se constrói não por instruções, mas através da mediação entre o cursista e as referências para leitura, os fóruns de discussão, as orientações por bate-papo virtual e as revisões das atividades (feedbacks).

Neste contexto, caso o tutor apenas passe as instruções sobre os critérios de avaliação e os prazos e não mediar as dúvidas dos cursistas poderá adquirir um perfil de um docente apático onde apenas professa informações e seu conhecimento poderá ser facilmente substituído pelos materiais disponíveis no ambiente virtual. Entretanto, caso o tutor apresente uma proposta de mediação permanente apoiando os cursistas em suas dificuldades seu trabalho será sempre necessário mesmo com os ampliados acessos às informações.

6 | AGRADECIMENTOS

O autor agradece ao Programa Rede São Paulo de Formação Docente pelas experiências de sua tutoria e ao tutor online e cursista que responderam às entrevistas oferecendo a possibilidade de repensar sobre a formação continuada de professores no âmbito da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HALL, S. **A identidade virtual da pós-modernidade**. 11.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e prática docente. Goiânia: Cortez, 1998.

PICONI, L. B.; MATEUS, E. F. Resignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. In: REIS, S.; VEEN, K.; GIMENEZ, T (org.) **Identidades de professores de Línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 271-294.

PORTAL do Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option.html>> Acesso em: 02 mai. 2014.

RETT, S. B. T. **Formação continuada de professores por meio da Educação a Distância (EAD):** influências do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campinas, 2008, 138p.

SILVA, G. M. M. A identidade virtual no projeto Redefor/UNESP: as interações entre a imagem do professor-tutor e professor-cursista. In: NORTE, M. B. (org.) **Redefor: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação a Distância, p. 106-124, 2013. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br>> Acesso em 02 mai. 2014.

SOARES, I. F. **A interação tutor-alunos em EAD:** protagonistas de ações de leitura e escrita. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, 202 f.

SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. De professoras em cursos presenciais a tutoras online do curso Redefor: a formação do professor para o contexto da Educação a Distância. In: NORTE, M. B. (org.) **Redefor: reflexões e práticas de ensino de língua inglesa na Rede Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Núcleo de Educação a Distância, p. 57-77, 2013. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br>> Acesso em 05 mai. 2014.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface**, v. 07, n. 12, p. 139-148, 2003.

CONVERSAÇÃO NA WEB: UM ESTUDO DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS EM USO NO FACEBOOK

Elisiane Araújo dos Santos Frazão

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

Veraluce da Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão

São Luís – Maranhão

RESUMO: Com o advento da internet, a conversação passa a acontecer também de forma *online*, reconfigurando as condições de produção e uso da língua (gem) utilizada pelos falantes/interagentes da contemporaneidade. Assim, objetivamos investigar a presença de marcadores conversacionais no português escrito na *Web* nos ancorando em autores como Marcuschi (1986, 2004, 2007), Shepherd e Saliés (2013) e Recuero (2008, 2014), que discutem os fundamentos da Análise da Conversação e da Linguística da Internet. A metodologia é de base fenomenológica e terá como técnica de coleta de dados a construção de um *corpus* constituído por discursos capturados da página Perfil do *Facebook*. Os resultados apontam que as realizações linguísticas produzidas são afetadas pelo seu contexto imediato, revelando um código escrito reinventado para favorecer a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Conversação na *Web*; Marcadores Conversacionais; Uso da Língua.

ABSTRACT: With the advent of the internet, the conversation also happens online, reconfiguring the conditions of production and use of the language used by contemporary speakers/protagonists. Thus, we aim to investigate the presence of conversational markers in Portuguese which is written on the Web, based on authors such as Marcuschi (1986, 2004, 2007), Shepherd and Saliés (2013) and Recuero (2008, 2014), who discuss the fundamentals of Conversation Analysis and Internet Linguistics. The methodology is based on phenomenology and will have as data collection technique the construction of a corpus consisted of captured speeches from the Facebook Profile page. The results indicate that the produced linguistic achievements are affected by their immediate context, revealing a written code reinvented to favor communication.

KEYWORDS: Conversation on the Web; Conversational Markers; Use of Language.

1 | INTRODUÇÃO

Da conversação oral à conversação digital, vários rituais culturais e usos linguísticos perpassaram essa prática tão nossa que é a conversação. Atualmente, a conversação oral divide espaço com a conversação escrita mediada por tecnologias digitais como o

Facebook. Essa rede social surgiu com o advento da internet, tecnologia simbólica por meio da qual “familiares e amigos podem continuar tendo a sensação de proximidade e intimidade, apesar da distância que os separa” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 213).

A partir de então, a língua (gem) tem sofrido contínuas “formatações” para adaptar-se às necessidades dos atuais interagentes da contemporaneidade. Por sua vez, esses sujeitos fazem apropriações cada vez mais criativas das potencialidades e limitações do suporte (RECUERO, 2014). Diante disso, defendemos a necessidade de investigar de que forma essa comunicação está (re) construindo sentidos e provocando questionamentos acerca do padrão de escrita consagrado pelo idioma, já que essas ferramentas digitais estão, não apenas minimizando as distâncias, mas principalmente, reconfigurando os modos de escrever, agir, de ser amigo, estar presente etc. Dessa forma, “o ‘*discurso eletrônico*’ constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias” (MARCUSCHI, 2004, p. 2, grifo do autor).

Nesse trabalho, objetivamos investigar o português escrito na *Web*, buscando apreender os marcadores conversacionais como fenômeno linguístico em uso, identificando as funções desempenhadas por eles na tessitura e construção de sentido dos textos/discursos digitais. Inserido nos estudos organizacionais da conversação, focará também os processos cooperativos e a construção de sentidos que perpassam o evento comunicativo. Como procedimento metodológico, optamos pela Fenomenologia hermenêutica, através da qual apoiamos-nos na “objetivação da experiência,” no dizer de Paul Ricoeur (1989, p. 12), com vistas a apreender o fenômeno Marcadores Conversacionais no português escrito na *Web*.

2 | O FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO

O *Facebook* foi a primeira rede social a superar 1 bilhão de contas registradas e, atualmente, soma 1,59 bilhão de usuários ativos mensalmente. Parte de sua popularidade se deve ao fato de que nos permite criar, administrar, publicar e compartilhar conteúdos *on-line*, numa densa rede de interação que engloba “amigos” de diferentes faixas etárias, escolaridades e classes sociais. Além disso, essa rede social possibilita conversações a distância, restabelecendo laços e uma proximidade cada vez mais caros na atual correria da vida moderna.

Para acessar o *Facebook*, é necessário possuir uma conta, criada gratuitamente. Após essa etapa, é gerado um *perfil*, que fica disponível na *Página Inicial*, contendo as informações do usuário da rede. Na Figura 1, caracterizamos alguns dos *links* disponíveis na *Página Inicial*.



Figura 1 – Página Inicial

Fonte: www.facebook.com

No Facebook “é possível gerir as fronteiras das conversações, classificando as conexões e publicando determinadas informações apenas a determinados grupos” (RECUERO, 2014, p. 58). Em nossa pesquisa, optamos por extrair os dados para análise a partir da página Perfil do Facebook, conforme observamos na Figura 1:

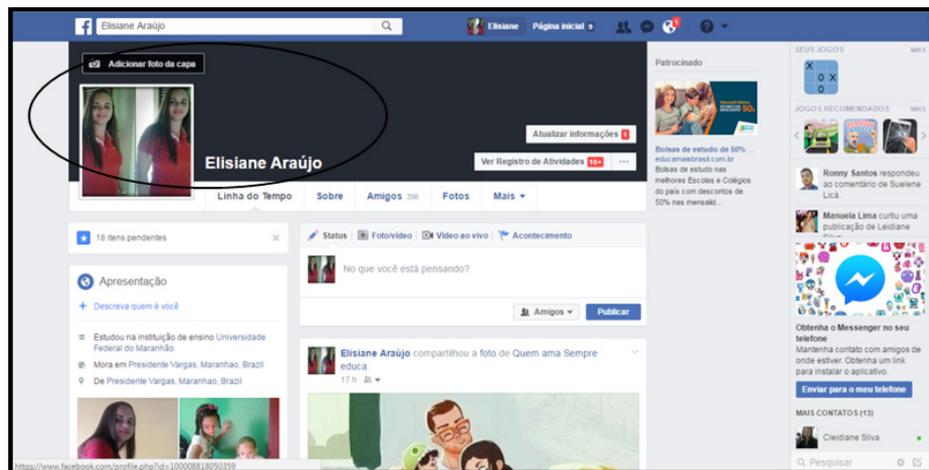


Figura 2 – Página Perfil

Fonte: www.facebook.com

O link que dá acesso ao perfil é representado normalmente pela foto e pelo nome do proprietário da conta. Nele podemos escolher o que queremos compartilhar, como: status, interesses, fotos, acontecimentos, filmes, músicas favoritas etc. Na página Perfil está a Linha do Tempo, que tem a finalidade de mostrar, em linha temporal, os momentos da vida do usuário, tendo como base suas publicações e aquelas em que foi marcado, organizadas por data. Assim, o perfil dá uma ideia de quem é o usuário, de quais são os seus interesses, se constituindo em conversações genuínas, uma vez que uma única postagem pode gerar vários comentários.

A interação propiciada pelo *Facebook* se manifesta por meio de signos linguísticos e não linguísticos que constituem os discursos, por meio dos quais os interagentes se abrem para o diálogo com o outro. São esses discursos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, pois eles contêm uma intencionalidade e um significado que podem ser revelados pela linguagem. Isso é possível porque o *Facebook* passa a proporcionar espaços conversacionais com contornos semelhantes àqueles da conversação, buscando estabelecer e/ou manter laços sociais (RECUERO, 2014). As características e funcionalidades do *Facebook*, descritas anteriormente, justificam a escolha dessa rede social como Região de Inquérito da pesquisa e reforçam o já exposto acerca do potencial comunicativo dessa ferramenta digital.

3 | DA CONVERSAÇÃO ORAL À CONVERSAÇÃO DIGITAL

Há um consenso na literatura em compreender a conversação como uma forma de ação conjunta, resultante de um contínuo processo de cooperação entre os pares. Hilgert (1989 *apud* Dionísio 2006, p. 70) explica haver três níveis de enfoque da estrutura conversacional:

- a) Macronível: estuda as fases conversacionais, que são abertura, fechamento e parte central e o tema central e subtemas da conversação;
- b) Nível médio: investiga o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais;
- c) Micronível: analisa os elementos internos do ato de fala, que constituem sua estrutura sintática, lexical, fonológica e prosódica.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) afirmam que o turno seria o fator organizador não somente da conversação, mas do evento social que é a interação, uma vez que um turno conversacional compreende “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio” (MARCUSCHI, 1986, p. 18).

Com base também nesses autores, Marcuschi (1986), ao lançar as reflexões seminais da *Análise da Conversação no Brasil*, estabeleceu cinco características básicas constitutivas da organização elementar da conversação:

- (a) Interação entre pelo menos dois falantes;
- (b) Ocorrência de pelo menos uma troca de turnos;
- (c) Presença de uma sequência de ações coordenadas;
- (d) Execução numa identidade temporal;
- (e) Envolvimento numa interação centrada (MARCUSCHI, 1986, p. 15).

Podemos compreender, a partir da caracterização feita por Marcuschi (1986), que a conversação subentende uma troca, em que os falantes se falam, alternam-se no diálogo, abrindo-se para um evento que possui expectativas mútuas e que todas as ações serão coordenadas para satisfazê-las. Pode ainda acontecer em espaços diversos, mas durante o mesmo tempo e centrada em um assunto. Segundo esse autor, a interação face a face não é condição necessária, mas a interação centrada, sim, uma vez que toda conversa inicia pelo tópico que motivou o encontro. Segundo

Brown e Yule (1983, p. 73), tópico significa “aquilo a respeito de que se está falando”.
A organização tópica

compreende duas propriedades básicas, que são a centração e a organicidade. A primeira propriedade diz respeito ao conteúdo, ou seja, diz respeito ao falar-se sobre alguma coisa, enquanto a segunda se refere às relações de interdependência que são estabelecidas entre os tópicos de uma conversação (DIONÍSIO, 2006, p. 71).

Outro aspecto importante para entendermos o funcionamento de uma conversação diz respeito à produção de sequências, que excedendo o âmbito do turno, coordenada e cooperativamente concorrerão para dar fluidez e organicidade ao evento comunicativo. Segundo Marcuschi (1986, p. 34-35)

Entre essas sequências existem algumas altamente padronizadas quanto à sua estruturação. Devido à contiguidade e ao tipo de relações, tais sequências são chamadas de pares adjacentes, termo introduzido por Schegloff (1972).

Os pares adjacentes fazem parte da sintaxe sociocultural da língua e, metodologicamente, são muito importantes para a Análise da Conversação. Assim, quer se manifestem sob a estrutura pergunta-resposta, cumprimento-cumprimento, acusação-defesa-revide, dentre outras (MARCUSCHI, 1986), os pares adjacentes servem tanto como organizadores locais da conversação quanto indicadores das condições de produção e recepção do texto conversacional, uma vez que atuam como mecanismos de seleção de falantes e proponentes de tema. Segundo Marcuschi (1986),

Par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma coocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável, como no caso dos cumprimentos. (MARCUSCHI, 1986, p. 35).

Além dos aspectos estruturais, no entanto, outros aspectos estão envolvidos na atividade conversacional, colocando em relevo os processos cooperativos do evento comunicativo. A importância desses processos é enfatizada por Gumperz (1982 *apud* Marcuschi, 1986), quando defende o partilhamento de conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais para a efetividade da comunicação, entendimento que desloca o olhar da estrutura para a interpretação. Dessa forma, na conversação a

a língua é um dos tantos investimentos, mas não o único, o que permite uma análise de múltiplos fenômenos em seu entrecruzamento. (MARCUSCHI, 1998, p. 7 *apud* DIONÍSIO, 2006, p.70).

Os Marcadores Conversacionais constituem um dentre tantos investimentos que concorrem para a efetividade da conversação, pois facilitam a costura e a efetivação da comunicação, possuindo funções tanto conversacionais quanto sintáticas e são nomeados por Marcuschi (1986) como Marcadores Conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais. Segundo esse autor,

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. [...] Alguns são sequer lexicalizados, tais como ‘mm’, ‘ahã’, ‘ué’ e muitos outros.

Os recursos não verbais, ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face. Estabelecem, mantêm e regulam o contato [...].

Os recursos suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal. Os dois mais importantes para o nosso caso são as pausas e o tom de voz. (MARCUSCHI, 1986, p.62-63, grifo nosso)

Diante do ora exposto, observamos que a interação verbal em um contexto face a face, cujo processo se dá por meio da língua oral, apoia-se também em outros canais: auditivo e visual, por exemplo, já que “Falamos com nossos órgãos vocais, mas é com todo o corpo que conversamos” (D. ABERCROMBIE *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.42). No entanto, com o advento da Web 2.0, a conversação realiza-se, principalmente, pela escrita e em um contexto de “interação sem face” (RECUERO, 2014).

Nas tecnologias digitais, a comunicação pode acontecer tanto de forma síncrona, cuja expectativa de resposta dos interagentes é imediata, quanto assíncrona, em que os interagentes não dividem o mesmo contexto temporal e, portanto, a expectativa de resposta é alargada no tempo (RECUERO, 2014). Essa característica torna desnecessário o critério “identidade temporal” postulado por Marcuschi (1986, p.15).

A dissolução espaço-temporal é, portanto, uma marca da era digital na qual se insere a nossa sociedade. Levy (1999) afirma que um dos diferenciais em relação às outras sociedades orais e escritas é que as vozes não se apagarão, mas continuarão a ressoar no ciberespaço. Destacamos, ainda, o fato de que as redes sociais *on-line* assumem um alcance muito maior se comparado às tradicionais redes sociais *off-line*, pois são baseadas na “adição” de amigos que não precisamos conhecer pessoalmente para interagir e isso tem atribuído novas características aos processos de comunicação entre os interagentes.

Na conversação mediada por tecnologias digitais “Convenções são criadas para suplementar, textualmente, os elementos da linguagem oral e da interação, gerando uma nova ‘escrita oralizada’ ” (RECUERO, 2014, p. 36). Sobre essa conversação, Hilgert (2000, p. 8) afirma que, “Apesar de escrita, portanto, a conversação na INT é concebida como fala, por ser essencial e intensamente dialogal, desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos”.

David Crystal, um dos primeiros linguistas a estudar a linguagem da internet faz algumas observações acerca dos discursos tradicionalmente reconhecidos como oral e escrito:

As diferenças em comparação à linguagem oral incluem novos padrões de troca de turnos, o uso dos *emoticons* e novos ritmos conversacionais. As diferenças em comparação ao discurso escrito incluem questões relacionadas à persistência, animação, presença de hipertexto e enquadre. (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 21).

A respeito dos Marcadores Conversacionais, Recuero (2008) afirma que na conversação síncrona, é muito produtivo entre os internautas o uso de onomatopeias, emoticons, léxicos de ação, oralização e pontuação, abreviações, indicadores de direcionamento. Na conversação assíncrona, mantêm-se os mesmos fenômenos linguísticos, acrescentando ainda a ocorrência de indicadores de persistência e de indicadores de assunto.

Por seu turno, Modesto (2007, p.7) explica que

É muito comum o uso dos marcadores conversacionais no texto conversacional digital. Os marcadores verbais lexicalizados são representados como na conversação face-a-face (só que através da escrita), enquanto que os prosódicos e não linguísticos são representados por vários elementos gráficos, como reticências, onomatopeias ou os emoticons (expressões iconográficas que representam emoções humanas ligadas ao humor).

Oliveira (2013), em pesquisa relacionada ao potencial conversacional dos blogs constata que

Apesar de os comentários serem publicados de maneira escrita e via internet, eles apresentam, em alguns momentos, marcas típicas de conversações genuínas, como marcadores conversacionais que organizam a fala e facilitam a ‘costura das interações’, funcionando como ‘colas’ ou links entre mensagens que se encontram dispersas no espaço de comentários. (OLIVEIRA, 2013, p. 177-178).

Assim, observamos a instauração de um novo paradigma nas ciências da linguagem, fazendo com que repensemos, inclusive, nossa relação com a oralidade e a escrita. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 40) defende que precisamos compreender “a relação fala e escrita numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointeracional”.

4 | CONTEXTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Investigar aspectos relacionados à influência da tecnologia na linguagem revela-se um desafio teórico-metodológico, considerando o fato de estarmos lançando um olhar sobre um fenômeno historicamente novo e, portanto, com poucas faces estudadas pela ciência. A opção metodológica pela Fenomenologia parte dessa constatação e do fato de que o viés intuitivo, descritivo e intersubjetivo da Fenomenologia está voltado para a essência do fenômeno – o *eidós*, a partir do “ir à coisa mesma” (HUSSERL, 1992, p.21).

A técnica de coleta de dados consiste na construção de um *corpus*, constituído por textos/discursos extraídos da página *Perfil* do *Facebook*. Como critérios de seleção do *corpus*, utilizamos o fato de que os textos deveriam ser um evento comunicativo escrito, possuindo as características básicas da conversação segundo Marcuschi (1986, p. 15) com exceção do critério “[...] execução numa identidade temporal[...]”. Assim, apresentamos o *print screen* da Descrição selecionada para análise, conforme figura a seguir:

DESCRIÇÃO 1



Figura 3: Conversa extraída da Página Perfil do *Facebook*

Fonte: www. Facebook.com

Os comentários que construíram essa conversação foram feitos por dois interagentes, cujas fotos foram substituídas por um S acompanhado de um número cardinal. Ao sujeito autor da postagem acrescentamos também a letra A e no quadro a seguir, apresentamos as Unidades de Significado, extraídas do texto/discurso selecionado para análise, destacadas em vermelho.

UNIDADES DE SIGNIFICADO	
S1A	kkkkk só faltastes vc .
S2	amiga , pq não colocou a outra eu com esse troço na cabeça 😊
S1A	kkkkkk essa ficou melhor
S2	Essa ficou melhor pq vc saiu legal né . aaffsss

Iniciamos a análise dessa conversa, pelo contexto, uma vez que esse elemento situa e sustenta o funcionamento das trocas comunicativas. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006) o contexto compreende três elementos: o lugar, o objetivo e os participantes. Assim, o contexto da Descrição 1 é construído pela postagem de uma foto, feita por uma jovem, no próprio perfil e na qual aparece com alguns amigos. O tópico da conversa é, portanto, essa foto, a qual engendrará comentários opinativos acerca da aparência de uma das jovens exibidas na postagem, constituindo a sequência da conversação que gira em torno do par adjacente pergunta-resposta. Da conversa participam dois interagentes identificados como S1A e S2.

Com relação à estrutura interna dessa troca comunicativa, convém enfatizar que Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que toda troca se faz de pelo menos duas

intervenções, mas, em uma troca iniciada por uma pergunta, pode haver uma terceira intervenção, que é chamada de avaliativa. Essa estrutura se configura na conversa analisada, uma vez que à pergunta de S2 acerca do porquê da escolha daquela foto segue-se uma resposta de S1A, que oferece uma justificativa para a escolha e uma terceira intervenção de S2 na qual avalia o contentamento de S1A como resultante do fato de que este “saiu legal na foto”. Esquematizando, teríamos:



Fonte: esquema construído pelo autor com base em Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 59).

Passemos à identificação das Unidades de Significado da Descrição 1, colocamos, primeiramente, diante das Unidades de significado **amiga** e **né**. A expressão **amiga** é um vocativo empregado para invocar o interagente S1A, direcionando a fala e atribuindo à proposição um grau de maior proximidade afetiva. A expressão **né**, forma reduzida de **não é**, funciona no texto como um elemento fático, pois tem o objetivo de estabelecer o contato de S2 com S1A, além de atribuir a essa conversação escrita um caráter coloquial, algo bem característico da comunicação face a face. A opção pela forma linguística **né** em detrimento da forma padrão **não é** faz com que essa escrita ganhe dimensões da oralidade, afastando-se cada vez mais do padrão escrito da língua corroborando a perspectiva de *continuum* defendida por Marcuschi, (2007) o qual defende que não devemos focar diferenças e semelhanças linguísticas de textos escritos e falados fora de seu uso em práticas sociais de produção textual. Assim, as expressões **amiga** e **né** têm, respectivamente, a função de abrir o primeiro turno de S2 e fechar a primeira Unidade Comunicativa do segundo turno de S2.

Destacamos, também, os signos **kkkkk** e **aaffsss**: o primeiro tem a função de reproduzir o som de risos, enquanto o segundo, um neologismo que tem se tornado muito corrente nas redes sociais, nesse ato de fala tenta reproduzir, graficamente, algo próximo de um suspiro de irritação. Esses recursos não lexicalizados podem ser também reconhecidos como onomatopeias, pois tentam fazer uma imitação de um som específico, sendo a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados, conforme (MARTINS, 2002).

Um aspecto importante a destacar na conversação *on-line*, se refere à ausência de um *feedback* simultâneo acerca do impacto que nossas palavras estão causando no outro, à medida que o turno vai sendo tecido. Isto porque devido às limitações técnicas das ferramentas digitais como a que analisamos, enquanto os interagentes estão escrevendo um comentário, o turno permanece franqueado, até que um deles publique sua “fala”, por meio do comando “enviar”, e só então o falante/interagente terá acesso à reação do outro. A mediação do computador e a materialidade escrita dessa conversação inviabilizam as sobreposições de falas, uma vez que o próprio *software* organiza os comentários em turnos independentes, não obstante serem enviados ao mesmo tempo.

Recursos como gestos e expressão facial, por exemplo, são comuns ao texto conversacional oral. No entanto, na mediação do computador como a que analisamos, que se efetiva sob o código escrito, esses recursos não verbais são substituídos por signos semiológicos que funcionam como Marcadores Conversacionais, conforme observamos na Unidade de Significado presente no *emoticon* representando uma carinha torcendo os lábios, numa atitude típica de reprovação ou descontentamento.

Dado o fato de os interagentes se comunicarem pelo código escrito, os sinais de pontuação são Unidades de Significado importantes, pois indicam o ritmo do discurso, marcam as pausas, funcionando, assim, como Marcadores Conversacionais prosódicos. Assim, na Descrição 1, o primeiro emprego das reticências encerra um turno, conferindo mais expressividade ao comentário de S1A. Na segunda e terceira ocorrências possuem ao mesmo tempo uma função conversacional, ao indicar pausas entoacionais sugestivas de lamento por parte de S2, e uma função sintática, pois separam duas Unidades Comunicativas. Na última ocorrência possui a função sintática de encerrar um turno e a função conversacional de imprimir uma nota levemente irônica à avaliação que S2 faz acerca do contentamento de S1A com a foto postada.

Na mediação do computador, os interagentes não representam aquilo que fazem enquanto têm a palavra, da mesma forma como ocorre na comunicação face a face, uma vez que a interação digital se desenvolve sem que os interagentes estejam um na presença física do outro. Isso traz à conversação em ambientes digitais uma diferença fundamental em relação à conversação face a face: a impossibilidade de mensurar a duração das pausas não sintáticas durante um turno, importantes tanto para indicar hesitações quanto ênfases (MARCUSCHI, 1986).

Também achamos importante considerar a vírgula como Unidade de significado, pois segundo Cunha e Cintra (1987), a vírgula marca uma pausa de pequena duração, servindo para separar elementos de uma oração, e nesse texto/discurso tem a função de separar o aposto “amiga”, do restante da oração. Além disso, essa Unidade de Significado possui um efeito prosódico, já que “A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação” (CUNHA; CINTRA, 1987, p. 625).

Compreendemos, assim, que a Descrição 1, mesmo expressando uma situação comunicativa que se manifesta por meio da escrita mediada por uma tecnologia digital, consegue reproduzir a dinamicidade e espontaneidade da fala oral. Isso vai ao encontro do que explica Recuero (2014), no sentido de que as conversações na esfera digital são constantemente adaptadas para suprir as limitações das ferramentas e atender às demandas dos atores sociais, que fazem apropriações cada vez mais criativas dessas ferramentas.

5 | CONCLUSÃO

Os dados apontam para o fato de que os falantes/interagentes conversam na rede social *Facebook* utilizando uma língua (gem) com características de uma comunicação face a face, na qual operam marcadores conversacionais com funções tanto conversacionais quanto sintáticas (MARCUSCHI, 1986). Além disso, esses recursos não apenas organizam a costura das interações, mas potencializam a conversação, orientando os pares na construção do contexto e negociação de sentidos. Dessa forma, nesse trabalho pudemos apreender as seguintes faces do fenômeno de nossa investigação:

- Os marcadores conversacionais em uso na rede social *Facebook* se manifestam por meio de signos linguísticos e de signos semiológicos.
- Os recursos verbais são de natureza linguística e se manifestam na escrita como na conversação face a face. O uso coloquial dessa escrita resulta em um código reinventado, com marcas de oralização, abreviação criativa de palavras, pontuação ressignificada, hibridização entre o verbal e o não verbal, dentre outros fenômenos linguísticos.
- Os recursos prosódicos são também de natureza linguística e se manifestam por meio da pontuação e da oralização;
- Os recursos não verbais se manifestam por meio de *emoticons*, signos semiológicos que expressam a afetividade da linguagem.

Dessa forma, a criatividade dos interagentes, associada às funcionalidades disponibilizadas pelas ferramentas digitais propiciam a convenção de novos signos e implosão de padrões cristalizados pela gramática, mostrando a plasticidade necessária da língua para atender às demandas do tempo, do contexto e dos propósitos comunicativos da atual sociedade tecnológica.

O olhar fenomenológico que direcionou nossa pesquisa traduz a compreensão de uma experiência recortada pela historicidade do momento, estando sempre aberta a novos olhares, à atribuição de novos sentidos, posto que não representa uma obra acabada, imune a novos contextos existenciais. É um trabalho que não se fecha em si mesmo, mas está aberto a novas contribuições que possam ampliar a discussão

sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BROWNN, G; YULE, G. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge U. PRESS, 1983.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-99.

HILGERT, J. G. **A construção do texto “falado” por escrito**: a conversação na internet. 2000. Disponível em www.mackenzie.br/.../Letras/Publicacoes/gastontexto01.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. *In*: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: Princípios e métodos. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Nilce Sant'anna. **Introdução à estilística**. L.A. Queiroz, Editor, 2002.

MODESTO, Artaxerxes Tiago Tácito. **A estrutura conversacional nas interações mediadas por computador**: o caso MSN Messenger. 2007. Disponível em: <www.fflch.usp.br/eventos/enilnew/pdf/58_Artaxerxes_Tiag_%20TM_revisto_.pdf> Acesso em: 05 dez. 2016.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital *In*: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maris. Internet: uma nova plataforma de vida. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria (Org.). **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. Interações na blogosfera. *In*: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo, Contexto, 2013. p. 157-179.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada por computador e redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. **Elementos para análise da conversação**. Revista Verso e Reverso, v.22, n.51 (2008). Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/6995/3976>. Acesso em: 04 dez. 2016.

RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). **A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation**. Traduzido por OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de e GAGO, Paulo Cortes. Disponível em <<http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>. Acesso em 05/07/2016.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia. O princípio: entrevista com David Crystal . *In*: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Org.) **Linguística da Internet**. São Paulo, Contexto. p. 157-179.

ENTRE FRONTEIRAS CULTURAIS: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO HÍBRIDO EM VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO, DE MIA COUTO

Eliana Pereira de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
PPGL/CAMEAM
Pau dos Ferros-RN

RESUMO: Entre os romances de Mia Couto, cuja tônica principal é a preocupação com Moçambique e seu povo, encontra-se *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, para o qual se voltou o presente trabalho. A obra em questão constrói, através da escrita, uma dupla temporalidade: uma Moçambique colonizada, às vésperas de uma independência, e uma Moçambique do presente, reflexo de um passado colonial e de um período de pós-guerras (guerra de independência e guerra civil). Este trabalho fez um recorte nesta dupla temporalidade, abordando apenas a primeira. A temporalidade moçambicana, rasgada pela fronteira que separa o colonial do nacional, em *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, revelou, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação, cujo resultado é a mímica; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

PALAVRAS-CHAVE: Mia Couto. Temporalidade. Colonização. Hibridização. Moçambique.

ABSTRACT: Among the novels of Mia Couto whose main focus is the concern with Mozambique and its people, there are “*Venenos de Deus, Remédios do Diabo*”, the main focuses of this paper. The piece constructs, through writing, a double temporality: a colonized Mozambique, on the eve of independence, and a Mozambique of the present, reflecting a colonial past and a postwar period (war of independence and civil war). This research centers in this dual temporality, addressing only the first. The Mozambican temporality, torn by the frontier that separates the colonial from the national, in “*Venenos de Deus, Remédios do Diabo*”, revealed on one hand the discourse of colonial enterprise and its strategies of domination through racism and the paradigm of higher culture, imposing assimilation, which results in mimicry; and, on the other hand, the effects of diaspora for the construction of a hybrid subject.

KEYWORDS: Mia Couto. Temporality. Colonization. Hybridization. Mozambique.

1 | INTRODUÇÃO

António Emílio Leite Couto, cujo pseudônimo no meio literário é Mia Couto, é filho de uma família de emigrantes portugueses e nasceu na Beira, cidade capital da província

de Sofala, em Moçambique. Ainda adolescente, mudou-se para Lourenço Marques, atual Maputo, também em Moçambique.

Biólogo e escritor, é um dos autores estrangeiros mais vendidos em Portugal. Mundialmente, suas obras já foram traduzidas e publicadas em vinte e quatro países, com adaptações para o teatro e o cinema. Por alguns de seus livros e pelo conjunto de sua obra, já agraciou prêmios nacionais e internacionais. É o único escritor africano que, como sócio correspondente, eleito em 1998, é membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de n. 5, que tem por patrono Dom Francisco de Sousa.

O reconhecimento nacional e internacional desse escritor moçambicano, transformando sua escrita em leitura quase que obrigatória nos cursos, principalmente de letras, dentro das universidades brasileiras e portuguesas, assim como sua descendência portuguesa, atualmente vem provocando um deslocamento do parecer da crítica literária pós-colonial, favorecendo o deslizamento da escrita do autor das margens para o centro, ou seja, a inclusão deste no denominado cânone literário; fato este que causa estremecimento na relação de sua escrita em paralelo com uma estética que se contrapõe ao cânone literário como a literatura africana, considerada 'literatura menor', na concepção exposta por Kafra e desenvolvida por Deleuze e Guattari, em *Kafra: por uma literatura menor* (1977).

Em Entrevista cedida ao *Projeto Nação e Narrativa Pós-Colonial* do CEaA (Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento da Universidade de Lisboa), apoiado pela FCT - *Angola e Moçambique – Entrevistas a Escritores*, Mia Couto, questionado acerca de Moçambique como um projeto (ou não) de nação, ou ainda de várias nações, assim se pronuncia:

Eu acho que é um projecto. É um projecto, o que significa que há uma ideia de nação. Eu não sei se aquilo que existe realmente são nações. Porque isso pressupõe que sabemos todos que estamos a falar do mesmo conceito, mas o que existe provavelmente são sentimentos gregários, são ideias de identidade que povos diferentes em Moçambique têm e que definem provavelmente nacionalidades diferentes [...]. Até aos meados do século XIX, o que existia eram agregados dispersos de gente que se identificavam a si próprios como os Bilas, os Cossas, etc. E de repente, pela influência particularmente dos missionários, foi introduzida uma outra ideia de um certo critério de comunidade, até linguística. São coisas fabricadas recentemente. Portanto, eu não sei se o que temos são nações, que já possam ser referidas assim, com este peso, com este rigor, ou se temos identidades diferentes em desenvolvimento histórico diferente que constituem identidades que eu não sei se podem ser chamadas todas da mesma maneira. (LEITE *et al*, 2012, p. 161).

Aqui, Mia Couto problematiza a questão da recente ideia de nação para Moçambique, que, enquanto nação, requisita para si um tempo homogêneo e uno, em contraste com a realidade com a qual essa nação se confronta, tentando conciliar em seus espaços e tempos diversos um caldeirão de identidades, cuja marca do hibridismo se faz presente, em função, pressupomos, de três fatores primordiais: uma cultura nativa altamente complexa, no que concerne aos aspectos simbólicos e linguísticos; um passado colonial, que é vivenciado pelo duelo hierárquico e racial entre duas culturas; e, uma crescente introdução do global no local.

Moçambique é uma nação recém-independente. Sua independência acontece em 1975, mas, se levarmos em consideração a guerra civil que terminou em 1992, perceberemos que a ideia de nação se torna incompatível, tendo em vista a problemática política, econômica, social, e, principalmente identitária que o país apresenta. A colonização portuguesa e a utilização da mão-de-obra escrava na Europa e nas Américas advindas da África subsaariana contribuíram para o favorecimento da diáspora e para a constituição de uma cultura altamente híbrida não apenas em Moçambique, mas em todos os países ex-colônias de Portugal. Ademais, em conjunto com isso, devemos considerar a diversidade nativa existente nas origens destes países africanos.

A colonização trouxe consigo a imposição da cultura eurocêntrica e, especialmente, a obediência à língua do colonizador. Com a independência, veio a necessidade do território se constituir como Estado-nação, requisitando para si uma língua única e símbolos culturais que unificassem a ideia de nação em torno da antiga colônia.

Em nações marcadas pelo jugo da colonização, como Moçambique, em que a cultura nativa foi intensamente suplantada em detrimento de uma cultura eurocêntrica, e onde a história dos nativos foi silenciada, mais do que isso, apagada, em favor de uma representação colonial de subserviência e reificação do sujeito colonizado, fez-se necessário um mecanismo de reconstrução desse sujeito como agente. Essa reconstrução, é claro, demanda uma autorrepresentação desse sujeito. Como a história, a narrativa oficial, delegou-se o direito e a função de arbitrariamente representá-lo, a via escolhida para essa reconstrução é a literatura, a narrativa ficcional, em especial o romance, pois, de acordo com Chaves (1999, p. 20-21):

Num mundo que a contaminação colonial povoou de colisões e desacertos, a literatura será uma das vias escolhidas para a formação de um mosaico capaz, ao menos, de sugerir alguma noção de unidade. Como um processo de auto-indagação, o seu exercício será um caminho para a construção da identidade de uma nação que mal começava a ser imaginada. E o romance, por suas características básicas, assegurará um vasto campo para a realização das tarefas que, em vários níveis, a atividade literária há de querer desempenhar.

Dessa forma, o gênero romance torna-se *conditio sine qua non* para se pensar e se problematizar a nação e, por conseguinte, a questão da identidade, em países como Moçambique, marcados pelos processos de colonização, descolonização e de neocolonização e cujo silêncio histórico produzido pelo ex-colonizador requisita a reescrita de uma história a partir da perspectiva do outro, o ex-colonizado. De acordo Bonnici (2005, p. 54):

Aplicando a teoria lacaniana ao pós-colonialismo, pode-se dizer que o **Outro** (com inicial maiúscula) se refere ao centro e ao discurso imperial, enquanto o **outro** (com inicial minúscula) adquire sua identidade de colonizado (1) através da dependência e (2) através do arcabouço ideológico pelo qual percebe o mundo. De fato, o colonizado é uma criação do império e, ao mesmo tempo, o sujeito degradado do discurso imperial. (grifos nossos).

Isso posto, pretendemos verificar aqui alguns aspectos do discurso pós-colonial

no romance moçambicano, *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, de Mia Couto, vindo a público em 2008.

Venenos de Deus, remédios do Diabo [...] [é] uma trama desenrolada em meio ao nevoeiro que encobre o casario e as almas de Vila Cacimba, pequeno lugarejo capaz de abrigar tremendos enigmas.

Bartolomeu Sozinho é um velho mecânico naval moçambicano da era colonial, agora aposentado. Vivendo num país já tornado independente de Portugal e saído de trinta anos de uma devastadora guerra civil, o velho está doente e muito certo de que vai morrer. Sidônio Rosa, o médico português que o atende em domicílio, faz o possível, porém, para inculcar-lhe esperança. Fraco como está, no coração de Bartolomeu se agitam lembranças e desejos que lhe saem da boca sob forma de histórias emblemáticas da trajetória de todo um povo, na melhor tradição da cultura oral africana [...].

Em meio a essa neblina enganadora, move-se um perplexo Sidônio, que, em princípio, veio de Lisboa para curar Vila Cacimba de uma terrível epidemia. O médico, no entanto, traz impresso na carne seu verdadeiro móvel, a paixão pela desaparecida Deolinda, filha declarada de Bartolomeu e Munda, e pivô de uma fabulosa história de amores, falsidades e traições. (COUTO, 2008, orelha do livro).

Sidônio Rosa (rebatizado de Doutor Sidonho), Bartolomeu Sozinho (Bartolomeu Augusto Sozinho ou, ainda, Bartolomeu Tsotsi), Deolinda, Munda e Alfredo Suacelência (o administrador de Vila Cacimba); todos esses personagens de *Venenos de Deus, remédios do Diabo* desfilam na obra como representações culturais, como porta-vozes de uma cultura que se agoniza na conflituosa busca de uma identidade que, por ser híbrida e por se constituir também por intermédio da diáspora negra em decorrência do tráfico de escravos por sob o Atlântico, considera também o exercício duplo de lembrar e esquecer.

Vila Cacimba, morada escolhida por Bartolomeu Sozinho, é provavelmente Moçambique, é esta nação que se mostra, na contemporaneidade, imersa sob um nevoeiro cuja metáfora denota o temor de uma diluição da cultura nativa, bem como a busca de uma identidade em contraponto com as consequências das guerras sofridas e a necessidade de encontrar uma saída para a reconstrução do país.

Pela gama de considerações que podem emergir a partir da análise do discurso pós-colonial presente na obra em questão, necessário se faz que contenhamos nossa abordagem na verificação de uma das temporalidades da narrativa; a temporalidade que marca uma Moçambique ainda colonizada e às vésperas de uma independência. Nela, veremos, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação, cujo resultado é a mímica; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

2 | À BORDO DO INFANTE D. HENRIQUE: AS ESTRATÉGIAS DA EMPRESA COLONIAL PORTUGUESA.

“No ano de 1962, Bartolomeu Sozinho tinha vinte anos. Para ele, irremediável sonhador, aquele foi o ano do barco” (COUTO, 2008, p. 19). Em 1962, por uma conspiração do destino e da força do pensamento de nosso personagem, ele consegue se tornar ajudante de mecânico do transatlântico *Infante D. Henrique*, trabalhando para a Companhia Colonial de Navegação até o fim do regime colonial, em 1975. Ou seja, por cerca de 13 anos.

Se considerarmos que *Venenos de Deus, remédios do Diabo* foi publicada em 2008, veremos que existe uma coincidência entre o tempo real e o tempo ficcional, tendo em vista que Bartolomeu Sozinho nasce em 1942; entra na Companhia Colonial de Navegação em 1962; enfrenta o fim do regime colonial, com a independência de Moçambique em 1975; vivencia o fim da guerra civil em 1992 e se arrasta, esperando ser abatido, até anos não declarados pelo narrador. Se vivo estivesse em 2008, tempo real de escrita do romance, como poderia estar, já que a narrativa, o tempo ficcional, não sinaliza seu fim, teria 66 anos.

O transatlântico *Infante D. Henrique*, ao iniciar em Portugal sua viagem inaugural na chamada rota ultramarina, pairava, um mês depois, em Porto Amélia (rebatizada de Pemba, logo após a independência de Moçambique), por falta de cais na cidade. Para Bartolomeu Sozinho, aquele navio “era uma criatura híbrida entre água e terra, entre peixe e ave, entre casa e ilha” (COUTO, 2008, p. 19). Naquela época, quando Moçambique ainda era colônia de Portugal, a um preto não era permitido pisar em um barco português, como sentenciava o irmão de Bartolomeu ante o entusiasmo deste em entrar no transatlântico: “— É escusado mano: você nunca pisará aquele barco. Pé de preto pisa canoa”. Bartolomeu rompe o paradigma e consegue prestar serviço no transatlântico:

Durante uma dezena de anos, Bartolomeu Sozinho servira como mecânico na casa das máquinas do transatlântico, atravessando mares no fundo de um porão tão escuro como o seu actual quarto. Tinha sido o único negro a fazer parte da tripulação e disso muito se orgulhava. Depois tudo terminou, o regime colonial se afundou, o navio encalhou, virou sucata e estava, um pouco como ele mesmo, à espera de ser abatido. (COUTO, 2008, p. 14).

Embora Bartolomeu consiga romper o paradigma se tornando o único negro a fazer parte da tripulação, sua condição no barco não difere muito da condição de muitos escravos em navios negreiros no trânsito do tráfico sob o Atlântico, já que, tanto em um, como em outro contexto, o espaço intensamente escuro do porão é o destinado ao negro.

Nessa dicotomia barco/canoa, verificamos a relação hierárquica entre colonizador/colonizado, que é reforçada pelo nome do transatlântico que carrega a alcunha de uma importante figura do início da era dos descobrimentos, o Infante D. Henrique.

A única forma de um negro entrar em um barco (navio) português era na

condição de escravo, como lembra o avô de Bartolomeu, através da voz do narrador: “O avô corrigiu. Que ele se enganava. Milhares de negros tinham saído de suas vidas para entrar em navios de longo curso. Durante centenas de anos embarcaram para nunca mais voltar” (COUTO, 2008, p. 20). E o avô de Bartolomeu reforça: “— Não se esqueçam de que fomos escravos” (COUTO, 2008, p. 20).

Há aqui, na imagem do barco/navio, duas formas de diáspora negra em Moçambique: uma em decorrência do tráfico negreiro; e, outra, do contato cultural com o colonizador, gerando o desejo, ou melhor, a necessidade de assimilação. Conforme Bittencourt (2000, p. 3): “O pressuposto da ideologia colonial é que os indivíduos assimilados teriam se integrado de maneira total à cultura portuguesa, abandonando os vestígios de outras vertentes culturais”. Para o autor, “O estatuto do assimilado não admite a junção ou a interpenetração cultural que é a marca crioula” (BITTENCOURT, 2000, p. 3).

A primeira forma de diáspora negra foi resultante do deslocamento de milhões de escravos de seus lugares de origem, como Moçambique, em uma rota por sob o Atlântico em navios negreiros e que é revelada pelo avô de Bartolomeu Sozinho. Essa diáspora por sobre o mar significava uma morte simbólica e, às vezes também física, e a volta de um retorno redentor.

A segunda, deu-se em função da convivência, em solo moçambicano, de duas culturas diferentes, regidas pela concepção de uma raça superior, em detrimento de uma inferior, fruto do engendramento de um racismo científico.

Nos séculos XVIII e XIX, não havia dúvida quanto a hierarquização social que devia traçar uma linha de escala intelectual que começava com os brancos europeus, os indígenas abaixo dos brancos e os negros abaixo de todos os outros. Em *A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores*, de Nott e Gliddon (1868), há comparações feitas em imagens com crânios de negros falsamente alargados para se parecerem com os de chimpanzés, enquanto os crânios dos brancos são considerados ‘normais’. (WESOLOWSKI, 2014, s/p, grifos do autor).

Na convivência deste embate cultural entre africanos e portugueses, o racismo científico, juntamente com o engenhoso discurso de uma missão civilizadora — que cunhou e produziu o eurocentrismo e a denominada ideia de civilização — trataram de desqualificar o sujeito colonial, relegando-o à necessidade de assimilação, como recurso para banir o racismo que negava ao negro africano a prática de suas potencialidades, como ratifica o excerto:

O Administrador fazia pouco das suas glórias marítimas. Quando Bartolomeu desembarcava do Infante D. Henrique, as pessoas olhavam-no como um herói que vencera horizontes. Suacelência minimizava-lhe os feitos dizendo: ‘Ora, esses colonos precisavam de um preto decorativo’. Não era por méritos próprios que o mecânico negro seguia no navio. Ele era tripulante apenas como instrumento de uma mentira: de que não havia racismo no império lusitano. (COUTO, 2008, p. 26).

Bartolomeu Sozinho se torna mecânico da casa de máquinas do transatlântico português e isso tem menos a ver com o reconhecimento de seus méritos para o serviço do que com a necessidade de negar o racismo existente, produto de um

discurso potencializador de estereótipos que visam colocar o negro no lugar destinado a ele pela escala hierárquica do discurso do colonizador, ou seja, o de subalterno.

Para o colonizador português, era necessário assegurar sua supremacia, negando ao outro, o colonizado, a possibilidade de se constituir como sujeito autônomo e capaz. Segundo Bhabha (2010, p. 111): “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Se, por um lado, o mito de uma raça superior justificava a inferioridade do sujeito colonizado; por outro, era necessário negar o racismo para que a manutenção do domínio ocorresse sem maiores esforços físicos, mantendo-se apenas no plano do discurso, lugar em que se mostrava mais eficiente e controlador.

Para garantir a autoridade colonial, o colonizador almeja a assimilação do outro. No entanto, essa assimilação não possibilita um retorno completo da identidade cultural dominante. A assimilação consiste no apagamento da cultura nativa, considerada inferior, em prol da cultura dominante. Ela oferece ao assimilado a possibilidade de uma existência aparentemente pacífica, uma vez que o outro dominado nega a si mesmo nesse jogo violento de imposição cultural. Entretanto, essa assimilação nunca poderá ser plena. Ela sempre habitará a mímica que torna o sujeito o mesmo, mas com uma diferença significativa. A mímica colonial, de acordo com Bhabha (2010, p. 132):

[...] é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, *como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente*. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma *ambivalência* para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença.

Bartolomeu Sozinho é um mecânico reformado, ou seja, é aquele que, através das engrenagens políticas e sociais de uma cultura e das ferramentas que ela oferece, consegue se refazer por intermédio da mímica, porém, como acentua Bhabha, o discurso da mímica guarda sempre uma ‘ambivalência’, provando que a autoridade colonial não detém o controle total do outro reformado, no caso, Bartolomeu Sozinho. Este, diante da necessidade de assimilação, revela a mímica que comporta em si o ser híbrido da ambivalência colonial.

3 | BARTOLOMEU SOZINHO: O SER HÍBRIDO DA AMBIVALÊNCIA COLONIAL.

O processo de hibridização de nosso personagem já se principia no nascimento. “Primeiro, foram os outros que lhe mudaram o nome, no batismo. Depois, quando pôde voltar a ser ele mesmo, já tinha aprendido a ter vergonha do seu nome original. Ele se colonizara a si mesmo. E Tsotsi dera origem a Sozinho” (COUTO, 2008, p. 110). A entrada de Bartolomeu no contexto do híbrido, com a influência da colonização portuguesa e a necessidade de assimilação, responsável por modificar os significados

e símbolos culturais de suas origens nativas, e, por conseguinte, desestabilizar sua concepção identitária enquanto ser africano, ganha contornos maiores, quando este embarca, ampliando seu processo diaspórico, a bordo do *Infante D. Henrique*.

Bartolomeu Sozinho se encanta pelo navio português: “Nunca tinha visto nada que o tivesse fascinado tanto. Aquela era uma criatura híbrida entre água e terra, entre peixe e ave, entre casa e ilha (COUTO, 2008, p. 19-20). Ele e o navio eram iguais, simbolizavam a mutação, o híbrido: “Essa força parcial e dupla [...] que perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemática o reconhecimento de sua autoridade” (BHABHA, 2010, p. 162). O híbrido é a comprovação de que a autoridade colonial é abalada e produz seus deslizamentos, uma vez que esta cria identidades discriminatórias através da diferença produzida no interior do processo de dominação. O hibridismo é parcial por não reproduzir a estratégia de dominação colonial por completo e a contento; e, duplo por reproduzir algo que é diferente, algo que é um outro reformado, tal qual Bartolomeu Sozinho.

Nosso personagem, no período em que é empregado da Companhia Colonial de Navegação, está fincado em uma Moçambique (Porto Amélia, antes da independência) colonizada ainda e há nele um impulso para a hibridização devido a colonização e que será acentuado por sua estada no navio, o transatlântico *Infante D. Henrique*. Os anos que o personagem passará viajando neste navio, movendo-se entre culturas e entre lugares e espaços diversos, transformará Bartolomeu Sozinho. “— Foram sete viagens...”, a bordo do navio, dizia ele a Sidônio Rosa; viagens que se estenderam até o fim do regime colonial.

O navio traz para dentro da narrativa de Mia Couto, *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, a abordagem da diáspora que, segundo Gilroy (2012, p. 18), contrapondo-se “à metafísica da ‘raça’, da nação e de uma cultura territorial fechada”, oferece a possibilidade de se reconceitualizar a cultura a partir do sentimento de desterritorialização que acompanha a diáspora. De acordo com Walter (2009, p. 51):

O termo que melhor descreva este *Dasein* dinâmico — a desterritorialização — é um conceito ambivalente: é um duplo signo de perda e sofrimento, assim como de potencialização que aloja a reterritorialização, ou seja, a capacidade de transformação enquanto oportunidade de escolher novas posições de sujeito e formas de vida.

Dessa forma, a abordagem da diáspora contempla esse duplo, desterritorialização e reterritorialização, que revela a dinâmica do sujeito africano, a capacidade de se recriar dentro de uma conjuntura de exílio e desapropriação do ser. O navio, no início da diáspora negra, e especialmente após, tem um papel preponderante, como lembra Gilroy (2012, p. 60):

Deve-se enfatizar que os navios eram os meios vivos pelos quais se uniam os pontos naquele mundo atlântico. Eles eram elementos móveis que representavam os espaços de mudança entre os lugares fixos que eles conectavam. Consequentemente, precisam ser pensados como unidades culturais e políticas em lugar de incorporações abstratas do comércio triangular. Eles eram algo mais — um meio para conduzir a dissensão política e, talvez, um modo de produção cultural distinto.

Em outras palavras, os navios ultrapassam a noção física de instrumento marítimo de viagem por sob rotas pelo Atlântico para abarcar dimensões maiores que contemplam o entrecruzamento de culturas e também a possibilidade desse entrecruzamento, bem como a reconceitualização dessas culturas em uma outra, produto dessa hibridização.

Bartolomeu Sozinho considera o transatlântico *Infante D. Henrique* “uma criatura híbrida” (COUTO, 2008, p. 19) e, por conseguinte, ele mesmo se torna um híbrido em função de seu contato com esse mundo, onde a ligação entre a terra e o mar proporciona uma visão traduzida das culturas ditas tradicionais. De acordo com Gilroy:

[...] esta abordagem cosmopolita nos leva necessariamente não só a terra, onde encontramos o solo especial no qual se diz que as culturas nacionais têm suas raízes, mas ao mar e à vida marítima, que se movimenta e que cruza o oceano Atlântico, fazendo surgir culturas planetárias mais fluidas e menos fixas.

A contaminação líquida do mar envolveu tanto mistura quanto movimento (GILROY, 2012, p. 15).

Para Gilroy, o entendimento da identidade cultural do sujeito africano e/ou afrodescendente a partir da abordagem da diáspora concebe a esse sujeito um olhar diferenciado que não se concentra nem no essencialismo da cultura nativa e nem no da cultura imposta, mas na tradução que, conforme Bhabha (2010, p. 313), “é a natureza performativa da comunicação cultural”. É na tradução que encontramos a disposição de um novo tempo, o tempo da resignificação dos símbolos e signos culturais das identidades envolvidas na construção de um novo ser, o híbrido.

Bartolomeu Sozinho, em um ir e vir entre espaços moventes e fixos da cultura, desestabilizando a metáfora do ‘preto decorativo’ do *Infante D. Henrique*, transforma-se no já aposentado mecânico reformado de Vila Cacimba; um sujeito traduzido capaz de transpor os limites fronteiriços de sua cultura para negociar com o Outro um novo espaço, onde (con)viver implique a anulação da superioridade racial em detrimento de uma nova abordagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada personagem, dentro da narrativa de *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, de Mia Couto, desloca-se de sua representação individual, enquanto personagem para se transformar em metáforas, representações maiores de uma recente nação que concentra, em sua busca identitária, vários tempos e espaços. Nosso artigo, acompanhando o percurso diaspórico de Bartolomeu Sozinho, em uma perspectiva pós-colonial, procurou analisar, dentre as temporalidades presentes na narrativa, aquela que marca uma Moçambique ainda colonizada e às vésperas de uma independência.

As temporalidades de Moçambique, presentes na narrativa acima citada, de Mia Couto, revela-nos dois períodos, o colonial e o nacional, e cuja linha divisória é marcada por duas guerras (a de lutas pela independência e a guerra civil). A dualidade que marca o passado moçambicano revela um território que se mostra, inicialmente, através de

Vila Cacimba, envolta em um espesso nevoeiro que impossibilita o desvendamento dos aspectos identitários da nação que, no presente, se apresenta.

Para tentar dissipar as nuvens densas dessa vila, que é Moçambique, foi preciso revisitar os lugares sombrios do passado colonial a procura de explicações e soluções para a problemática da nação moçambicana, que sofre de uma terrível epidemia; foi preciso revisitar a temporalidade da colônia portuguesa, revelando, por um lado, o discurso da empresa colonial e suas estratégias de dominação do poder, através do racismo e do paradigma da cultura superior, impondo a assimilação; e, por outro, os efeitos da diáspora para a construção de um sujeito híbrido.

O passado colonial trouxe consigo o conceito fechado de diáspora que se apoia em uma concepção binária de diferença (HALL, 2009, p. 32). Bartolomeu Sozinho, tal qual o transatlântico no qual trabalha e é mecânico, viaja nos espaços fronteiriços da cultura, procurando ressignificar essa diáspora transformando-a, em “um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento” (GILROY, 2012, p. 18) e possibilita a reconstituição do sujeito pós-colonial.

Nosso personagem, a bordo do *Infante D. Henrique* e em constantes viagens e contatos culturais, desequilibra a noção fixa de identidade cultural, pois, ao tentar assimilar, percebe que o jogo mimético de reprodução da identidade do Outro é falho, revelando, com isso, uma ruptura na autoridade colonial que, por sua vez, busca na construção de estereótipos a saída para reverter a autoridade ameaçada.

Bartolomeu Sozinho, como negro africano em uma época colonial e escravocrata, tem consciência de seu lugar na escala hierárquica das relações raciais, mas procura vencer os estereótipos, mostrando as falhas do discurso colonial através da mímica. A mímica constitui-se na revelação de um ser híbrido que abriga o duplo, a ambivalência. Assim, Bartolomeu Sozinho passa de preto decorativo do *Infante D. Henrique* a mecânico reformado, revelando suas potencialidades como sujeito.

Ele não se exime do contato cultural e da luta em reverter (pre)conceitos e, dessa forma, de sujeito reificado da tradição cultural dominante, ele passa a sujeito traduzido, capaz de transpor os limites fronteiriços de sua cultura para negociar com o Outro um novo espaço de convivência possível, um espaço intermediário onde o essencialismo não possa ter vez.

A narrativa de Mia Couto não se concentra na história de Bartolomeu Sozinho durante o período colonial. Tudo o que sabemos sobre esse período nos é relatado ou pela memória deste ou pela voz de um narrador que se mostra afinado com as emoções e ações desse personagem.

No transcurso da narrativa, percebemos que Bartolomeu Sozinho, já velho e aposentado, solitário e isolado em sua casa, é capaz de nos mostrar que a sua permanência nos espaços fronteiriços reestruturou seu modo de ver o mundo. Tal visão, será capaz de conduzi-lo, de forma performática, na comunicação cultural com Sidônio Rosa, ou Doutor Sidônio, o elemento português da narrativa.

Mia Couto, em *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, mostra a ambivalência

do sujeito pós-colonial a partir do título da obra, através de um jogo de palavras dicotômicas, venenos x remédios, deus x diabo e até no próprio conflito de pares tão contraditórios como a oposição de venenos e deus, juntamente com remédios e diabo. Essa ambivalência, nas tramas da narrativa, mostra esse jogo de consensos e conflitos que acompanham o espaço fronteiriço da hibridização.

Como dissemos, no início deste trabalho, a escolha de uma interpretação para a análise da obra não consegue minar o arcabouço conceitual que ela concentra. Muito ficou por ser dito, como não poderia deixar de ser. No entanto, esperamos que o exposto aqui tenha suscitado pelo menos o gosto pela leitura de *Venenos de Deus, remédios do Diabo*, do escritor moçambicano Mia Couto e o seu reconhecimento como escritor de uma literatura pós-colonial que procura reescrever sua história a partir do espaço que lhe foi permitido falar, a literatura africana.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. do inglês por Myriam Ávila et al. 4. Reimp. Coleção Humanitas. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BITTENCOURT, Marcelo. A resposta dos “crioulos luandenses” ao intensificar do processo colonial em finais do século XIX. In: África e a instalação do sistema colonial (c. 1885- c.1930): Actas da III reunião internacional de História da África (1999). Lisboa, IICT/ Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 2000. Disponível em: <<http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-resposta-dos-crioulos-luandenses-ao-intensificar-do-processo-colonial-em-finais-do-sec.-XIX.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- BONNICI, Thomas. **Conceitos-chaves da teoria pós-colonial**. Coleção Fundamentum n. 12. Maringá: Eduem, 2005.
- CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano: entre intenções e gestos**. Coleção Via Atlântica, n. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- COUTO, Mia. **Venenos de Deus, remédios do Diabo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafra: por uma literatura menor**. Tradução do francês por Júlio Castañón Guimarães. Rio de Janeiro: IMAGO, 1977.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução do inglês por Cid Knipel Moreira. São Paulo: 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.
- HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução do inglês por Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- LEITE, Ana Mafalda *et al* (Orgs.). **Nação e narrativa pós-colonial II: Angola e Moçambique. Entrevistas**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

WALTER, Roland. Transferências interculturais: notas sobre transcultura, diáspora e encruzilhada cultural. In: WALTER, Roland. **Afro-américa**: diálogos literários na diáspora negra das Américas. Recife: Bagaço, 2009.

WESOLOWSKI, Patrick. **O racismo científico**: a falsa medida do homem. GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra. São Paulo, ag. 2014. Seção Questão racial: casos de racismo. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

DRÁCULA DE BRAM STOKER: O PROTAGONISTA IMORTAL

Iliane Tecchio

IFAC – Instituto Federal do Acre
Sena Madureira - Acre

Tairine Maia Silva

IFAC – Instituto Federal do Acre
Sena Madureira - Acre

RESUMO: O presente estudo se concentra em pontuar metamorfoses sofridas pelo vampiro em alguns filmes que se basearam na obra *Drácula* (1897) do escritor irlandês Bram Stoker. A admiração imortal pelo vampiro, que se expressa na literatura, em pesquisas realizadas em cursos de pós-graduações, em livros e artigos científicos com propósitos de desvendar os mistérios que circunscrevem este mito, o número substancial de blogs e sites sobre este tema, seriados, games, revistas em quadrinhos e, principalmente, filmes que apresentam o vampiro como protagonista, formaram o conjunto motivacional para o desenvolvimento deste artigo. O estudo mostrou que, embora os filmes analisados com base na obra apresentem modificações, a trama não perdeu sua essência. A força dos diálogos, a eterna sede do vampiro por amor e o castigo da imortalidade, continuam eternizadas nas telas dos cinemas.

PALAVRAS-CHAVE: Drácula de Bram Stoker. Drácula do cinema. Drácula.

ABSTRACT: This study focuses on point

metamorphoses suffered by the vampire in some films that were based on the work *Dracula* (1897) of the Irish writer Bram Stoker. The immortal admiration for the vampire, which is expressed in literature, research carried out in postgraduate courses, books and scientific articles on purpose to unravel the mysteries that circumscribe this myth, the substantial number of blogs and websites on this topic, serials, games, comic books, and especially movies that have the vampire as protagonist, formed the motivational set to develop this paper. The study showed that although the films analyzed based on the work show modifications, the plot has not lost its essence. The strength of the dialogues, the eternal thirsty vampire for love and the punishment of immortality are still immortalized in movie screens.

KEYWORDS: Bram Stoker's *Dracula*. *Dracula* of the Cinema. *Dracula*.

1 | INTRODUÇÃO

A imortalidade da obra de Stoker teve, sem dúvida, uma grande contribuição na vasta gama de versões cinematográficas que migraram para as diversas mídias acessíveis no século XXI. Esta constatação abre questionamentos sobre como uma obra lançada no final do século XIX, escrita em estilo gótico e narrada de forma

epistolar, teve tantas adaptações e continua a lotar as salas de cinema por uma legião sedenta e insaciável por mais uma representação vampiresca.

Ao longo dos 100 anos da morte do criador de *Drácula*, a imagem do vampiro tem provada ser altamente adaptável e longe de ser esgotada. McNally e Florescu (1995) observam que:

Embora a obra de Stoker estivesse destinado a conquistar o cobiçado título de *best-seller* no século XX e fosse depois traduzido na maior parte das línguas, o primeiro aparecimento de Drácula foi no teatro, depois em livro, mas foi como filme que o conde finalmente conquistou sua verdadeira imortalidade. Seu caminho para se tornar um nome mundialmente conhecido foi longo e tortuoso. (McNALLY; FLORESCU, 1995, p. 161).

De acordo com Melton (2003, p. 308), desde a sua origem o vampiro passou por uma mutação completa e complexa, um processo evolutivo radical que culminou na figura do conde transilvaniano que “com sua sede por sangue novo e modernidade, demonstrou ser capaz de conquistar o mundo”. As metamorfoses desse mito literário são percebidas tanto na literatura quanto nos filmes.

Para elucidarmos algumas dessas transformações, tomam-se como exemplos os filmes: *Nosferatu* (1922) de Friedrich Werner Murnau; *Drácula* (1931) de Tod Browning; *Drácula – o Horror de Drácula* (1958) de Terence Fisher; *Nosferatu: o Vampiro da Noite* (1979) de Werner Herzog; *Drácula de Bram Stoker* (1992) de Francis Ford Coppola.

2 | O DRÁCULA DE BRAM STOKER

A obra de Stoker inicia com o jovem advogado e corretor Jonathan Harker em viagem para Transilvânia para intermediar a venda de imóveis na Inglaterra que o Conde Drácula desejava adquirir. O vampiro pretendia se mudar para Londres. No desenvolvimento da narrativa, Harker percebe que seu anfitrião é nada mais, nada menos, que um terrível e maligno vampiro que o faz prisioneiro em seu castelo.

Depois a trama muda para o balneário de Whitby, na Inglaterra, onde o conde aporta em um navio chamado Deméter. Lá, o vampiro assedia Lucy e a transforma em uma morta-viva. Um médico de nome Van Helsing é chamado para ajudar no diagnóstico da personagem. Concluindo que se tratava de um caso de vampirismo, Van Helsing lidera uma caçada incansável para exterminar o vampiro. Neste meio tempo, a personagem Mina, que representa ser o amor imortal desse morto-vivo, também é assediada por Drácula. Entretanto, no processo de sua mutação ela ajuda na perseguição ao vampiro para, assim, cancelar o seu processo de transformação.

A obra termina com o grupo encurralando Drácula quando este se dirigia ao seu castelo na Transilvânia. O vampiro morre com um golpe certo em seu coração que o faz desintegrar-se em pó, como descrito pela personagem Mina: “E como numa perfeita sincronização, o aguçado facão do Sr. Morris trespassou o coração do monstro. (...). Mas diante dos meus olhos marejados de alegres lágrimas, num átimo fugaz, seu

corpo já inerte se desfez em pó e desapareceu de minha vista”. (STOKER, 2007, p. 546).

3 | FILMES ELEGIDOS NESTE ESTUDO

i) *Nosferatu* (1922). (Título original em alemão: *Nosferatu, eines Symphonie des Grauens*):

Este é considerado o primeiro filme a adaptar a obra *Drácula* para o cinema. Dirigido por Friedrich Werner Murnau, o filme é um clássico do expressionismo alemão. Mesmo que a viúva de Stoker não tenha concedido os direitos autorais para a produção da película, Murnau produziu uma versão independente, cuja narrativa preserva o enredo da obra de Stoker e por extensão, cria o vampiro mais repugnante da história do cinema.

Devido ao fato da não autorização para adaptar a obra, os nomes das principais personagens foram trocados. Por exemplo: o Conde Drácula se chama Conde Orlok; o corretor Jonathan Harker aparece como Thomas Hutter; sua esposa Mina Harker se torna Ellen Hutter; o agente imobiliário Renfield é nomeado de Knock.

Assim como o vampiro Drácula, o vampiro Orlok (representado por Max Schreck) é um ser noturno, ressurgido do mundo das trevas de algum lugar na distante Transilvânia. Um vampiro rico que pretende comprar imóveis na Alemanha (na obra de Stoker o vampiro Drácula pretendia comprar imóveis na Inglaterra) com intuito, entre outros, de ir ao encontro do imortal amor da sua vida.

O Conde Orlok é um anfitrião cortês, possui gestos aristocráticos, apesar da sua aparência singular: alto, esquelético, com um andar curvilíneo e lento, orelhas e nariz pontiagudos, dentes salientes saindo do centro da boca (que lembram um roedor), mãos alongadas. O vampiro de Murnau, igualmente como o vampiro de Stoker, é um ser solitário, que teme artefatos religiosos e a luz solar.

O Drácula do filme parte da Transilvânia para a cidade de Wisborg, localizada ao norte da Alemanha, carregando seus caixões - cheios de terra nativa e ratos - através de um navio mercante. Durante a viagem ele aterroriza e mata todos os marinheiros, inclusive o capitão do navio. Em Wisborg, o vampiro passa a morar em uma velha mansão em frente à casa do casal: Ellen e Thomas Hutter. Orlok fica fascinado por Ellen, a esposa de Hutter (um jovem advogado e corretor que trabalha para Knock). Knock, por sua vez, é o agente imobiliário oficial da cidade e fiel servidor do Conde Orlok. Assim como o administrador imobiliário Renfield da obra de Stoker, Knock é internado em um manicômio por apresentar comportamentos avaliados como anormais.

A eliminação de **Nosferatu** acontece quando este vai ao quarto de Ellen com o intuito de saciar a sua sede por sangue. A vítima, sabendo que o sol destruiria o vampiro, consegue detê-lo em seus aposentos até o amanhecer. Os raios do sol atingem o vampiro em cheio e o destrói, transformando-o em pó. De acordo com

McNally e Florescu (1995, p. 174), “Este final estranho inventado por Murnau revela uma atitude curiosa, quase teutônica, em relação à mulher fatal – ela deve conter sua repulsa em ir para a cama com uma criatura tão desagradável quando é a salvação da humanidade que está em jogo”.

ii) *Drácula* (1931). (Título original em inglês: *Dracula*):

Este filme dirigido por Tod Browning foi a primeira adaptação cinematográfica autorizada do romance de Stoker e uma das primeiras produções faladas dos estúdios *Universal*. Na época, o gênero de terror não era bem aceito por Hollywood, o que resultou em cortes no roteiro de *Drácula* em algumas de suas partes. O filme não mostra, por exemplo, as presas do vampiro e todas as cenas de ataque são subentendidas. Porém, o sucesso de *Drácula* impulsionou o gênero e alavancou filmes como *Frankenstein*, *O Médico e o Monstro* e *A Múmia*. De acordo com McNally e Florescu (1995, p.174) a “*Universal Pictures* comprou os direitos de filmagem da versão de Balderston-Deane, que se tornou a maior fonte de lucros do estúdio em 1931”.

Drácula de Tod Browning traz Bela Lugosi interpretando o Conde Drácula, caracterizado como um vampiro de aspecto elegante, charmoso, de modos formais, suaves e aristocráticos e de olhar enigmático. A interpretação de Lugosi é considerada como aquela que estabeleceu um padrão para os outros autores que representaram o vampiro em filmes posteriores ao de Browning.

Nesta produção estadunidense, o advogado que vai para a Transilvânia intermediar a venda de imóveis na Inglaterra com o Conde Drácula, não é Jonathan Harker como relatado na obra de Stoker, mas Renfield, que tinha Drácula como seu mestre. No castelo do Conde Drácula, Renfield torna-se seu prisioneiro e é escravizado por ele. O jovem advogado enlouquece. Voltando para Londres em companhia do seu mestre, Renfield é internado em um hospital psiquiátrico, lugar onde se passa parte do filme.

Em Londres Drácula encontra Lucy Weston e Mina Harker. Lucy fica fascinada por ele. Essa sedução tem um preço: a transformação em uma vampira. Os habitantes londrinos também não escapam dos ataques da criatura sedenta de sangue, bem como a personagem Mina, que com os constantes ataques do vampiro tem início sua conversão em uma morta-viva.

Para deter o reinado do Conde Drácula entra em cena o especialista em vampiros: o professor Van Helsing. Como na obra de Stoker, Van Helsing, acompanhado de um grupo, sai à procura do caixão do vampiro. Encontra-o na abadia Carfax. O filme não mostra claramente se o professor conseguiu seu intento de cravar uma estaca no coração do Conde, um dos métodos utilizados para acabar com um vampiro. Quem sabe esta não tenha sido uma estratégia de Browning para dar seguimento aos filmes desse gênero? Sem dúvida, esta é uma produção cinematográfica que merece ser vista, revista, e colocada no patamar da imortalidade.

iii) O Vampiro da Noite (1958). (Título original em inglês: *Horror of Dracula*):

Dirigido por Terence Fisher (diretor de cinema britânico que atuou principalmente na *Hammer Productions*), este lançamento de 1958 é o primeiro filme colorido com o Conde Drácula e o primeiro protagonizado pelo ator inglês Christopher Lee, o sanguinário implacável de olhos vermelhos, que durante os anos 60 e 70 encarnaria o personagem mais algumas vezes. McNally e Florescu (1995, p. 179) pontuam que “Durante a década de 1950 os filmes de horror clássico foram revividos na televisão, e o filme Drácula tornou-se novamente popular para toda uma nova geração de espectadores”.

A produção de Fisher apresenta uma interessante adaptação da obra de Stoker, embora muitos eventos sejam diferentes do texto fonte. O elemento erótico tem destaque: mulheres atraídas pelo vampiro e sedentas por seus beijos e mordidas. Não há o manicômio e também o Dr. Seward é um mero coadjuvante. Não existe a personagem Renfield, nem a viagem de navio de Drácula para a Inglaterra, e o enredo se passa na Alemanha. As personagens são nomeadas como as da obra de Stoker, mas com outras caracterizações.

No filme Jonathan Harker é contratado pelo Conde Drácula para trabalhar como bibliotecário em seu castelo em Klausenberg, no interior da Alemanha. Harker planeja exterminar o vampiro. Seu plano fracassa. Surge em cena o Dr. Van Helsing. O médico persegue Drácula quando ele está indo para seu caixão e o alcança pouco antes do amanhecer. Van Helsing empurra Drácula até a luz do sol. A energia solar o transforma em pó.

Nesta produção, o Conde Drácula tem forte presença em cena. Sempre envolto em uma capa preta, apresenta caninos protuberantes, olhar vermelho, hipnótico e penetrante, representando o mal absoluto. O vampiro transpira força sexual e, ao mesmo tempo, adora morder pescoço de belas mulheres. Sua mordida, sempre mostrada com evidência, assume característica sensual, com dose de erotismo até então não pontuadas.

Junto com Bela Lugosi e mais tarde Gary Oldman, Christopher Lee pode ser considerado um dos melhores Dráculas de todos os tempos.

iv) *Nosferatu: O Vampiro da Noite* (1979) (Título original em alemão: *Nosferatu, Phantom der 156 Nacht*):

Esta produção dirigida por Werner Herzog, cineasta alemão, homenageia e expande a trajetória do primeiro *Nosferatu* apresentado em 1922. Neste *remake* o vampiro tem o nome Drácula, e não Orlok como na primeira edição, e é representado pelo magnífico ator Klaus Kinski. Tem-se ainda os atores Bruno Ganz como Jonathan Harker, Isabelle Adjani como Lucy Harker, Roland Topor interpretando Renfield, Walter Ladengast como Dr. Van Helsing e Martje Grohnann como Mina.

O Vampiro da Noite encerra a essência da obra de Stoker. A película inicia-se com o corretor de imóveis, Jonathan Harker, que viaja até a Transilvânia com intuito de intermediar a venda de uma propriedade para o Conde Drácula na cidade de Wismar, Alemanha, onde mora com a sua esposa Lucy. Harker desconhece o fato de que o seu cliente é um vampiro, um ser assustador e maléfico que o faz prisioneiro em seu castelo. Drácula vê a imagem da esposa de Harker em uma foto e fica fascinado por ela. Pouco tempo depois, o vampiro viaja de navio até a cidade de Wismar com a companhia de ratos abrigados em seus caixões. Os ratos de Drácula espalham a peste, matando todos os tripulantes da embarcação. Após, a epidemia se alastra e contamina a cidade de Wismar.

Em *Nosferatu: o Vampiro da Noite*, o protagonista é retratado como uma criatura impulsiva, um ser emocionalmente fragilizado, uma vítima da sua própria imortalidade. Sua necessidade de sangue reflete conotações sexuais como se observa, por exemplo, na cena em que Drácula está no quarto de Lucy. Enquanto se alimenta do sangue da vítima, o vampiro alenta uma das mãos em seus seios. Como na versão de 1922, o galo canta anunciando a chegada do amanhecer. Drácula vai até a janela. Os raios do sol o atingem e sua imortalidade se esvai.

Entretanto, o filme não termina com a morte de Drácula, como na obra de Stoker. Harker dá continuidade à existência vampiresca. A cor pálida, os dentes salientes, o olhar hipnótico, denunciam sua metamorfose. E assim, Herzog apresenta o seu *remake*, ao mesmo tempo em que abre portas para novos filmes sobre esta criatura sedenta de sangue.

v) *Drácula de Bram Stoker (1992) (Título original em inglês: *Bram Stoker's Dracula*):*

Filme americano sob a direção do cineasta Francis Ford Coppola, é considerado, pretensamente, a mais fiel de todas as representações cinematográficas do Drácula literário, ainda que o filme apresente uma vasta dose de adaptações como, por exemplo, o romance entre Drácula e Mina. A produção de Coppola ganhou os óscares de melhor figurino, maquiagem e efeitos sonoros, além de ter sido indicado na categoria de Melhor Direção de Arte. Melton (2003, p. 68) informa que a película “se tornou a maior bilheteria de estreia jamais alcançada pela Columbia (...). Foi exibido em 2.500 cinemas do país (Estados Unidos) e faturou 32 milhões de dólares brutos”.

No elenco do filme temos: Gary Oldman como Drácula; Winona Ryder representa a personagem Mina Murray; Anthony Hopkins como Professor Abraham Van Helsing; Keanu Reeves no papel de Jonathan Harker; a atriz Sadie Frost como Lucy Westenra; Tom Waits interpretando o agente imobiliário R. M. Renfield. O filme inicia com uma batalha no qual Vlad Tepes, príncipe do século XV, aparece como líder. Sua esposa recebe uma mensagem falsa informando que ele morreu em combate e se suicida. Quando Vlad retorna e é avisado do ocorrido, ele se revolta contra os cristãos e faz um pacto de sangue com as forças malignas. Inicia assim, o seu legado de vampiro.

Após esta cena, aparece o jovem corretor Jonathan Harker em viagem até o castelo do Conde Drácula na Transilvânia para intermediar a venda de imóveis na Inglaterra. Lá, ele é feito prisioneiro no castelo do Conde. Seu anfitrião fica fascinado pela foto de Mina (noiva de Harker) em razão da aparência com sua esposa Elisabetha. Drácula, então, viaja para Londres em um navio de nome Demeter, atrás do amor da sua vida pré-vampírica. Chegando em Londres, ele instaura um reinado de terror e sedução.

O Drácula de Coppola, além de perambular livremente pelas ruas de Londres durante o dia, possui a capacidade de rejuvenescimento, de personificações. Primeiro, Drácula aparece como um jovem guerreiro; após, volta em cena como um nobre idoso: um vampiro residente em um castelo na Transilvânia, e que na aparência física apresenta a pele extremamente branca, cabelos também brancos e compridos, mãos alongadas, unhas enormes e vestindo uma longa capa vermelha. Como na obra de Stoker, sua imagem não reflete no espelho e ele teme artefatos religiosos. Na Inglaterra, a personagem encarna mutações animais, entre elas: lobo, morcego, e uma criatura meio monstro, meio humano. Entre suas personificações, Drácula ainda aparece como um jovem sedutor que assedia a personagem Mina, futura esposa de Harker.

O filme, igualmente como o da obra original, traz a personagem Lucy acometida de uma estranha doença. O Dr. Seward pede ajuda ao seu amigo, o professor Abraham Van Helsing. O professor conclui que se trata de um caso de vampirismo. Começa, assim, a caçada ao Conde Drácula por um grupo que tem como líder o próprio Van Helsing.

A trama intercala cenas do grupo procurando pelo vampiro entre os encontros de Drácula com o grande amor de sua vida, retratado pela personagem Mina. Os encontros entre Drácula e Mina compõem um quadro de romance, de sensualidade, de paixão. Dessa maneira, Drácula consegue ser, ao mesmo tempo, romântico, hesitante, assustador e maligno. Pode-se arriscar em dizer que Coppola apresenta um Drácula mais humanizado, romântico, apaixonado. Estas características fazem lembrar o romance entre o vampiro Edward e Bella, da Saga Crepúsculo de Stephenie Meyer. Obra lançada em 2005 e posteriormente levada às telas do cinema.

4 | CONCLUSÕES

Com o amparo das observações apontadas em relação à representatividade do Conde Drácula na arte cinematográfica em cotejo com a obra de Stoker, parece seguro afirmar que a cada novo filme a personagem parece sofrer processo de familiarização e desfamiliarização. Da caracterização de um serial *killer*, um monstro ávido por sangue, tornou-se mais humanizado. Neste sentido, parece refletir e explorar, num certo ponto de vista, a estrutura subjacente da mente humana, segredos, desejos,

ansiedades e medos. Melton (2003, p. 97) assinala que “o vampiro literário interagiu de várias maneiras com a sociedade humana e exerceu uma função vital ao ajudar na personificação do lado mais obscuro da mente humana”.

Mesmo diante das diferenças em relação à trama e à personagem Drácula, refletidas nos filmes analisados neste estudo, por certo, as produções são merecedoras de mérito por proporcionarem a difusão da obra-prima de Stoker e, por extensão, do gênero literário gótico. Além disso, proporcionaram aos espectadores assistirem extraordinárias representações do vampiro Drácula, imortalizando atores como: Bela Lugosi, Christopher Lee e Klaus Kinski.

O mistério de Drácula permanece. Esta é uma proposição que emerge da relação entre a obra de Bram Stoker e os filmes comparados neste estudo. O Conde Drácula “vive nas transformações contemporâneas da ficção e dos filmes de vampiro, que algum dia talvez possam inspirar um outro Harker a viajar para a Transilvânia, (...), ou encorajar outros historiadores na pesquisa desse vasto assunto”. (McNALLY e FLORESCU, 1995, p.184).

Certamente, os amantes da literatura e de filmes vampirescos, podem ficar tranquilos que ainda terão o prazer de apreciar valiosas produções literárias e cinematográficas. Produções estas que podem apresentar ora, o vampiro caracterizado como um sugador de sangue sem escrúpulos ou, ora, como uma criatura capaz das maiores atrocidades para reencontrar o único e grande amor da sua vida. Aspecto que, certamente, vem de encontro a já imortal frase do filme de Copolla (1979) “O amor nunca morre”.

REFERÊNCIAS

Material impresso:

LECOUTEUX, Claude. **História dos Vampiros: autópsia de um mito**. São Paulo: UNESP, 2005.

MCNALLY T, Raymond. FLORESCU, Radu. **Em busca de Drácula e outros Vampiros**. Trad. Luiz Carlos Lisboa. São Paulo: Mercury, 1995.

MELTON, J. Gordon. **O Livro dos Vampiros: A Enciclopédia dos Mortos-Vivos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2003.

STOKER, Bram. **Drácula**. Trad. Theobaldo de Souza. Porto Alegre: LPM, 2007.

Filmes:

BRAM STOKER'S DRACULA. Produção de Francis Ford Coppola. Estados Unidos da América, 1979. 1 DVD (1.28), som, cor, legendado em Português.

DRACULA. Produção de Tod Browning. Estados Unidos da América, 1931. 1 DVD (75 min.), som, preto e branco, legendado em Português.

HORROR OF DRACULA. Produção de Terence Fisher. Estados Unidos da América, 1958. 1 DVD (82

min.), som, cor, legendado em Português.

NOSFERATU, Eine Symphonie des Grauens. Produção de Friedrich Wilhelm Murnau. Alemanha, 1922. 1 DVD (94 min.), mudo, preto e branco.

NOSFERATU: Phanton der Nacht. Produção de Werner Herzog. França, Alemanha, 1979. 1. DVD (124 min.), som, cor, legendado em Português.

UMA SÃO LUÍS DE EXCLUSÕES: UM OLHAR SOBRE OS MARGINALIZADOS NO ROMANCE *VENCIDOS E DEGENERADOS*

Paloma Veras Pereira

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão

José Dino Costa Cavalcante

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão

RESUMO: O presente artigo, com base no romance *Vencidos e Degenerados* (1915), do escritor José do Nascimento Moraes, expõe um olhar acerca do cotidiano dos *excluídos* em uma São Luís perpassada pelo decaimento social. Para tanto, discorreremos acerca de dois eixos analíticos: a abolição da escravidão dos negros e mulatos e o posterior *lugar* e discursos em torno deles, bem como os embates em relação ao desenvolvimento das letras fomentado pela *arraia miúda* – intelectuais que, devido à posição que ocupam no seio social e à falta de investimentos para permanecer no torrão natal – veem-se cerceados quanto ao ofício de escrever e divulgar suas ideias. É importante ressaltar que a narrativa insere-se no período de *revivência intelectual* idealizado pelo grupo dos *Novos Atenienses*, o qual se destacou pelo desejo de reavivar o mito da *Atenas Brasileira*.

PALAVRAS-CHAVE: Excluídos. Novos Atenienses. Literatura. Sociedade.

ABSTRACT: The present article, based on the novel *Vencidos e Degenerados* (1915), of the

writer José do Nascimento Moraes, shows us a point of view of the daily activities of the excluded ones in a São Luís passed by social decay. For that, we discuss about two analytical views: the abolition of the slavery of the black and mixed people and the following *place* and discusses about them, also the conflicts in relation to the development of the letters fomented by the small group – intellectuals who, because of the position that they occupied in the society and the lack of investments to stay in the motherland – have seen themselves privated in relation to the profession of writing and spread their ideas. It's important to say that the narrative is placed in the period of the *intellectual reborn* idealized by the group of the *Novos Atenienses*, which were highlighted by the desire of revive the myth of the *Atenas Brasileira*.

KEYWORDS: Excluded people. Novos Atenienses. Literature and society.

1 | INTRODUÇÃO

Nascido sob um panorama inglório e de decadência da São Luís do início do século XX, o romance *Vencidos e Degenerados* (1915), do escritor e jornalista José do Nascimento Moraes, traz a lume um enredo em que a maioria dos personagens – os excluídos – convive em um espaço marcado pelo atraso social e pela falta

de perspectiva, embora tenham vivenciado um breve momento de expectativas de mudança no quadro social após a oficialização da liberdade através da Lei Áurea. Nesse sentido, tendo por princípio a simbólica data de *13 de maio de 1888*, um dos aspectos mais emblemáticos da obra concerne à descrição, sob um ponto de vista negativo, dos modos de vida dos negros e mulatos escravizados assim que ocorreu esse fato, bem como a dificuldade de convivência entre eles e os que detinham o poder econômico e o capital cultural prestigiado socialmente.

Na cidade vencida construída por Nascimento Moraes, a intelectualidade produzida pelos menos abastados da sociedade é perpassada pelo cerceamento e pelas dificuldades de produção, difusão e circulação, isso porque, criticando acerbamente a estrutura decrépita e a falta de investimento real para ocasionar a mudança e, sobretudo, apontando os velhos estigmas e preconceitos, os que se propunham a refletir e repensar o quadro social vigente não encontravam meios para operar as transformações necessárias.

Diante desse cenário, é relevante mencionarmos que o teor ácido da obra apresenta uma intrínseca relação e diálogo com uma série de produções – literárias, jornalísticas, historiográficas – que configuraram o arcabouço das letras no período de transição entre os séculos XIX e XX ao apresentar como um dos principais temas o discurso da decadência experimentado e arraigado no imaginário social da época. Esse discurso, que figura como um marco na memória do Maranhão, desenvolveu-se por meio de várias esferas, a exemplo da falta de base sólida na economia, das difíceis relações e condições de trabalho, da segregação étnica e ainda da dificuldade encontrada para o florescimento literário.

No que concerne ao último aspecto, ao longo da Primeira República, o grupo autodenominado *Os Novos Atenienses* surge e firma-se no seio social como uma geração de pensadores cujo intuito era reatar e manter a aliança de uma tradição de intelectualidade e destaque construída em torno daqueles que fizeram parte da chamada *Atenas Brasileira*. Cabe pontuarmos que, perpassados por atravessamentos sócio-históricos díspares, essas duas gerações encontram como ponto de congruência o paradoxo entre a opulência e o decaimento, pois enquanto os Atenienses desenvolveram-se durante a *Idade de Ouro do Maranhão* – em plena efervescência de projetos desenvolvimentistas para o estado – os seus sucessores viram essas bases serem derrubadas e o franco declínio acontecer.

Nascimento Moraes, partícipe da juventude combativa e reflexiva dos Novos Atenienses, apresenta na obra *Vencidos e Degenerados* a dificuldade para se viver em um local eivado de mazelas no plano moral, material e intelectual. Nessa ótica, o romance possibilita-nos vislumbrar um diálogo entre literatura e sociedade, visto que, para elaboração do *estético*, há, conforme Candido (2006), uma relação com os elementos externos – os fatores sociais – os quais não devem ser vistos como causa ou significado do fazer literário, mas sim como constituintes que corroboram em sua arquitetura.

Dessa forma, é objetivo deste estudo analisar o cotidiano dos *excluídos* na narrativa de *Vencidos e Degenerados*, considerando para essa categoria alguns personagens – Andreza, Zé Catraia, João da Moda e Domingos Daniel Aranha – que simbolizam os ex-cativos e seus desdobramentos na sociedade pós-abolição. Da mesma maneira, pretendemos expor como ocorria o desenvolvimento da atividade intelectual difundida por aqueles – João Olivier, Cláudio Olivier e Carlos Bento Pereira – cuja voz não alcançava ressoar no bojo social.

2 | O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS DA LITERATURA, DA HISTÓRIA E DA SOCIEDADE: RELAÇÕES ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS

No escopo dos estudos literários, muitas são as indagações e os questionamentos acerca de como proceder para compreender a arte literária e seus desdobramentos. As tradicionais perspectivas da crítica e mesmo das teorias que fundamentam a(s) análise(s) da literatura, não raro, levam-nos a refletir sobre perguntas corriqueiras, como *o que tomamos por base quando o objeto é ficcional?* ou ainda *qual a concepção de literatura para o analista?*

Nesse sentido, Compagnon (2010, p. 25) afirma que “[...] todo discurso sobre a literatura, todo estudo literário está sujeito, na base, a algumas grandes questões, isto é, a um exame de seus pressupostos relativamente a um pequeno número de noções fundamentais”. Estas dizem respeito àquilo que o autor chama de *elementos indispensáveis* para que haja literatura, dentre os quais estão a *literariedade*, a *intenção*, a *representação* e a *recepção*, que, respectivamente, concernem à literatura *per si*, ao autor, ao mundo e ao leitor. Diante disso, Compagnon reitera que a análise da literatura deve ser perpassada pelo olhar teórico-científico, não com base no que chama de *senso comum*.

Ainda assim, é necessário sabermos que “Em matéria de crítica literária [...] todas as palavras que conduzem a categoria são armadilhas” (COMPAGNON, 2010, p.24), isto porque, muitas vezes, uma *visada* teórica surge como antípoda aos pressupostos já estabelecidos por outra. Caso clássico e emblemático, nesse panorama, refere-se a quando pomos em pauta se *a literatura é um campo em si*, ou seja, concerne aos fatores da linguagem e da estética ou se *a arte literária mantém uma indissolúvel ligação com o mundo*, isto é, se a referencialidade pode ser vista como um teor constitutivo e explicativo da literatura. A respeito dessa discussão, Candido (2006) aponta para um quadro que perdurou por anos nos estudos literários:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. (CANDIDO, 2006, p.13).

A partir de quais pressupostos, então, podemos refletir sobre esse ponto? A literatura, conforme a proposta de Jakobson e outros teóricos, a exemplo de Barthes, é *autorreferencial/autotélica* ou, com base no tradicional conceito de *mimêsis*, seria *uma imitação/representação da natureza*? Compagnon (2010), discorrendo sobre o cerne das referidas questões aponta que Roman Jakobson, distinguindo seis funções linguísticas (cujos centros são o emissor, a mensagem, o destinatário, o contexto e o contato), afirmou que a função poética, prevalecendo sobre a referencial, está diretamente relacionada à literatura, já que a *mensagem* seria seu ponto nevrálgico. Por sua vez, o autor cita que a *mimêsis*, a partir da *Poética* de Aristóteles, “é o termo mais geral e corrente sob o qual se conceberam as relações entre a literatura e a realidade” (COMPAGNON, 2010, p. 97), constituindo-se como o marco sobre o qual repousa o ideário de verossimilhança em relação ao sentido natural (*eikos*, o possível), à cultura (*doxa*, a opinião) e, sobretudo, à “representação de ações humanas pela linguagem.” (*Idem, Ibidem*, p. 104).

Após percorrer uma vasta discussão, Compagnon assinala que seria infrutífero pensar nas duas dimensões teóricas apresentadas de forma estanque, não dialógica. Por isso, pontua que “[...] o fato de a literatura falar da literatura não impede que ela fale também do mundo”. (COMPAGNON, 2010, p.126). Na mesma perspectiva, sob o ponto de vista contemporâneo, Candido corrobora ao afirmar que:

[...] a integridade da obra [...] só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (CANDIDO, 2006, p.13-14).

Diante deste cabedal, realizar um estudo cujo objeto é um texto literário pressupõe, em um primeiro olhar, traçar passos analíticos em um caminho constituído pelo *ficcional*, sendo este, convencionalmente, dito como desvincilhado de um compromisso com a realidade objetiva, imediata. Não obstante, embora haja certo consenso sobre esse ponto de vista simplista, é preciso observarmos a literatura enquanto campo do simbólico e “um produto cultural” (FACINA, 2004, p. 10) e, portanto, permeada pelas práticas sociais marcadas pelos distintos e complexos conflitos e vivências que perpassam os partícipes da sociedade. Desse modo, pensar a relação entre o literário, o histórico e o social diz respeito ao modo como uma obra “reflete uma ideologia, uma sensibilidade de uma época” (COMPAGNON, 2010, p. 203). Convém assinalar que

[...] a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações, os pensamentos, as práticas, as inquietações, as expectativas, as esperanças, os sonhos e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico.

A literatura [...] é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos,

de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir... Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico. (BORGES, 2010, p. 98).

Sendo assim, a literatura, enquanto lugar de produção e efeitos de sentidos, é uma “linguagem carregada de significados” (POUND, 2013, p. 35), da qual emerge, às vezes, uma tênue e importante relação com os aspectos da vida em sociedade. Portanto, o texto ficcional é tido como lugar de inscrição dos conflitos históricos, do atravessamento do ideológico, da manifestação da memória coletiva que perpassa o fio das eras, constantemente ressignificado pelas (re)configurações das práticas sociais e discursivas plasmadas em forma de arte, a qual

[...] depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2006, p. 30).

Observamos que “a necessidade histórico-social” e fatores oriundos da linguagem estão acoplados às formas do fazer literário. Nessa atmosfera, a dimensão histórico-social desempenha dado papel na constituição do sentido da arte literária e isso é relevante para notarmos que a linha intermediadora entre literatura e sociedade é tênue, visto que o texto ficcional, ora de forma nítida, ora de maneira turva, apresenta os fatores de ordem social como fundamentais na construção estética.

No que concerne ao diálogo entre a literatura e a história, Hanciau (2001) destaca os ideários que por muito tempo perduraram sobre aquilo que se *dizia* acerca dos dois campos e, principalmente, as linhas delineadas para opor o que remetia ao literário e aos traços *próprios* da história. Para a autora, a História – enquanto ramo do saber dotado de cientificidade – simbolizava, prioritariamente, “narração de fatos notáveis, ocorridos na sociedade, defendia a adequação de seu discurso à evidência dos fatos” (HANCIAU, 2001, p. 1); por sua vez, a literatura – o *ficcional* – “identificava-se com fingimento, simulação, invenção de coisas imaginadas” (*Idem, Ibidem*, p. 1). É perceptível, diante dessas afirmações, que a base para o distanciamento (calcado em estereótipos) entre essas formas narrativas está no *compromisso* com a *verdade* dos fatos narrados, pois ao passo que a História apresenta saberes oriundos de fontes documentais, das pesquisas sobre os acontecimentos, a literatura, embora dotada de *verossimilhança*, não possui o mesmo rigor formal, é aberta quanto à necessidade da “evidência dos fatos”.

Essa perspectiva estanque a respeito da literatura e da história, segundo Hanciau (2001), remodelou-se no final do século XX, quando as fronteiras entre as duas formas narrativas foram questionadas, “no que se denomina crise da consciência histórica”. As discussões erigidas, a partir desse momento, tiveram como alicerce a concepção de que tanto a narrativa histórica quanto a literária surgem como “discursos

que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o *mundo como texto*.” (PESAVENTO, 2003, p. 32).

Além disso, a visão que oferece uma proximidade entre os supracitados campos relaciona-se ao próprio trato com as formas de pensar e como elas manifestam-se pela (e na) linguagem. A história, assim como a literatura, é discursivizada através de sistemas de signos, os quais são terrenos de estratégias narrativas, de mecanismos de seleção e descrição dos fatos a partir de pontos de vista e óticas singulares. Indubitavelmente, esse entrelugar, no que tange às maneiras de narrar, expõe que “[...] a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real” (PESAVENTO, 2004, p.80).

Perante este intrínseco diálogo, outros dois fatores são relevantes: a ideia de representação contida no âmbito literário e historiográfico e a perspectiva de analisar os escritores como indivíduos que são (também) constituídos pelas redes ideológicas que os permeiam. Sobre a *representação*, com base na perspectiva de Roger Chartier em *A história cultural*, Pesavento (2003) destaca que “tanto a História quanto a literatura são discursos distintos que almejam [...] representar inquietações e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história”. (PESAVENTO, 2003, p.81), isso porque a representação é uma forma de substituição, ou seja, torna presente uma ausência através de símbolos, da construção intertextual acerca do passado, dos *personagens* (no caso literário) que sugerem, tomam o lugar do *outro*, pondo-se no seu lugar. Acrescentamos a essa concepção que

A sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque falam das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo. (PESAVENTO, 2003, p. 82-83).

Nessa conjuntura, dá-nos a indagar o que estaria por trás desse processo criador/criativo que faz com que um escritor, pelas metáforas, pelas alegorias, pelo *representar*, apresente traços e personagens que encaminham nosso olhar para os aspectos sociais (re)modelados em suas obras. Facina (2004), citando os pressupostos de Lucien Goldmann em *Sociologia do romance*, afirma que este crítico considera as criações literárias como não sendo elaboradas por um indivíduo isolado, pois as visões de mundo postas por ele “são compartilhadas e também referidas a grupos sociais mais amplos e, nesse sentido, são coletivas” (FACINA, 2004, p.32). Diante disso, o sujeito criador seria “o coletivo”, já que sua expressão artística estaria imbuída da “consciência

empírica de um grupo ou classe social, captando as ‘estruturas significativas’.” (*Idem, Ibidem*, p. 33). A isso se endossa:

[...] os escritores são produtores de sua época e de sua sociedade. Desse modo, mesmo o artista mais consagrado, considerado alguém dotado de um talento especial que o destaca dos outros seres humanos, é sempre um indivíduo de carne e osso, sujeito aos condicionamentos que seu pertencimento de classe, sua origem étnica, seu gênero e o processo histórico do qual é parte lhe impõem. Sua capacidade criativa se desenvolve num campo de possibilidades que limita a sua liberdade de escolha. Nessa perspectiva, faz pouco sentido afirmar coisas do tipo “tal escritor estava à frente de seu tempo”, pois, ainda que não seja compreendida ou admirada em sua época e só venha a ser consagrada posteriormente, toda criação literária é um produto histórico, produzido numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela por meio de múltiplos pertencimentos. (FACINA, 2004, p. 9-10).

Indo ao encontro desses preceitos e considerando que “é através da linguagem que o escritor se apropria do mundo e inventa sua própria realidade” (FACINA, 2004, p. 8), é que faz sentido, para nós, observar as obras literárias enquanto frutos dos paradigmas e tensões das épocas nas quais são elaboradas, havendo, também, resquícios aparentes ou opacos das memórias históricas e sociais que estiveram na confluência de suas produções. Sendo assim, toda essa discussão é um solo profícuo para pensarmos o porquê de um debruçar sobre os acontecimentos históricos que marcaram no tempo e no espaço o *surgimento* de cada criação literária.

3. EUFORIA E DESILUSÃO: A CHEGADA DA ABOLIÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA OS EX-ESCRAVOS

A literatura maranhense a partir da segunda metade do século XIX, estendendo-se às décadas iniciais do século XX, destacou-se, entre outros fatores, pela vertente engajada de seus autores quanto à abordagem da escravidão no Brasil. Surgiu, em meio a esse cenário, uma série de produções literárias apresentando como viés recorrente a abordagem da figura do escravizado perpassando desde o trajeto por ele realizado – a vinda massacrante dos africanos para o Brasil –, até seu sucumbir mediante a opressão imposta nessa terra e o desejo de alcançar a liberdade que lhes foi subtraída.

Assim, os intelectuais – como Maria Firmina dos Reis, Celso Magalhães e Nascimento Moraes – propiciaram um espaço em que fosse possível refletirmos sobre nossa formação cultural, de modo que compreendêssemos a construção do passado e as imbricações dele para as discussões que movem as relações culturais, étnicas e de poder que nos circundam. É dessa forma que vemos a literatura como um valioso meio para representação dos conflitos sociais, econômicos e culturais da sociedade. É nessa perspectiva que faz sentido pensar que “entender a literatura significa, então, entender todo o processo social do qual ela faz parte”. (EAGLETON, 2011, p.19).

Nascimento Moraes ao apresentar *Vencidos e Degenerados*, em 1915, cria no imaginário do leitor, por meio do enredo do romance, o emaranhado de sensações

vividas no dia 13 de maio de 1888: a euforia, a esperança, a expectativa de chegar a hora do *ponto final* na escravidão de negros e alguns mestiços no Brasil. Assim, diante de auspícios de um novo resplandecer, a narrativa inicia em uma morada na Rua São Pantaleão, onde abolicionistas aguardam a notícia, para logo após, saírem em passeata pelo fim da escravidão – uma ruptura com uma prática que legaria discussões que se estenderiam ao longo da trajetória histórica do Brasil.

Às oito horas da manhã do dia 13 de maio de 1888 a residência de José Maria Maranhense, na Rua São Pantaleão, uma meia-morada de bons cômodos regurgitava de gente.

Os que lá se achavam naquela gloriosa manhã eram pessoas de diversas classes sociais, desde o funcionário público e o homem das letras até artistas, operários livres, não faltando vagabundos e desclassificados. (MORAES, 2000, p. 27).

Nessa ocasião, o que se põe em relevo é a importância do término da exploração do homem pelo homem. A intelectualidade e o debate, nesse princípio, mostram que uma *cidade de mudanças* é construída por aqueles que lutam em prol da erradicação das disparidades sociais, não pondo de lado, naturalmente, as pessoas “de diversas classes sociais”, as quais simbolizam o envolvimento de todos em uma tentativa de trazer novos contornos à sociedade, nesse caso, a cidade de São Luís.

Destacam-se, nesse momento da narrativa, os personagens José Maria Maranhense e João Olivier – dois mestiços politizados que encabeçam, na obra, o movimento abolicionista, e, após a notícia da abolição, continuarão sendo atuantes quanto ao embate às vicissitudes de sua terra natal. Os dois, quando receberam o *telegrama* foram assim retratados:

Maranhense não se tinha em si de alegria: a todos abraçava, atabalhoadamente, derramando uma verbosidade sem fim. Olivier, ufano, chega à janela e fala ao povo que se apertava na **rua estreita**. Nesta ocasião rebenta um grupo de abolicionistas, companheiros de Maranhense, rompendo violentamente na rua estreita. Levantou-se novo aranzel: novos discursos, novos abraços, José Maria não se contém: lança-se, por sua vez, à janela, e saúda os seus irmãos de luta. Vitor Castelo responde, inflamado, feroso, sacudindo o chapéu ao ar, num estrondoso *viva à Isabel!* (MORAES, 2000, p.35, grifo nosso).

Essa “rua estreita” que vibra diante de uma conquista aguardada, em nossa concepção, representa a cidade em que todos os sonhos cabiam, lugar da esperança comum aos segregados, cujas expectativas eram tamanhas que *o espaço* tornou-se limitado para as projeções feitas por uma sociedade marcada pelo atraso e desigualdade – uma *cidade vencida*.

Os protagonistas da abolição – os escravos – também ocupavam seu reduto na cidade nesse momento e, igualmente, vibravam. Eles são postos, inicialmente, em um momento de frenesi: “Pelas ruas cruzavam-se grupos e grupos de escravos, a gritar, loucos de satisfação; outros berravam obscenidades que iam bater nas janelas dos escravocratas: insultos soezes, ofensas terríveis, contra a família dos ex-senhores” (MORAES, 2000, p.35).

Essa “loucura” externava a voz que, por anos, foi abafada. Imediatamente após a ratificação da Lei Áurea, mesmo sem saber qual seria o caminho e/ou a nova trajetória que percorreriam, os escravos reagiram de modo faiscante à sua condição de livres, de sujeitos cujas amarras literais deixaram de tolher sua existência, limitada a uma visão braçal, de instrumento para a formação de riqueza de outrem. Dessa forma:

Momentos depois de proclamada a Lei, começou a divulgar-se a notícia de que uma escrava ao passar pela Rua dos Afogados, dera uma bofetada numa senhora que estava à janela. Esta senhora passara por amarga decepção: viu saírem, portas afora, sem um adeus, desvairados pela comoção da notícia, todos os seus escravos. Diziam os que a conheciam que era uma mulher má, sedenta de cruéis castigos, e que se apontava, distinta, pela impiedade de sua cólera, pelo arrebatamento do gênio irascível e impensados ações.

[...]

E em muitas casas se passaram cenas deprimentes e tristes: escravos dando a expansão à raiva e ao ódio cometeram desatinos de toda a espécie, quebrando móveis e louças, e mais objetos que se lhes deparavam, e **deixaram, a blasfemar, o teto onde tão desgraçados dias viveram**, atirando ferinos e brutos impropérios que se iam quebrar, como garrafas e vidros, nas rótulas, nas portas, e na alma aniquilada dos infelizes ricaços de ontem, que se viram em grande parte, pobres de um momento. (MORAES, 2000, p.36-37).

É visível que a quebra das algemas da escravidão abalou a ordem social, para a qual “pertencer à primeira sociedade era possuir, pelo mesmo, duas ou três cabeças de negros” (MORAES, 2000, p.37). Essa simbologia do poderio dos escravocratas foi rompida, não obstante, novas práticas serão fomentadas e, os recém-libertos passarão por uma ressignificação. Nesse sentido, não mais a escravidão será, na obra, o parâmetro para desigualdade social, mas sim outros fatores, tão segregadores quanto.

Ademais, ao passo que alguns ex-escravos estavam nas ruas da Praia Grande, outros comemoravam no bairro do Desterro, distante de uma comemoração comedida. Eles eram aqueles que se revigoraram ao sentirem-se livres do aprisionamento que os cerceavam. Nesse sentido, o fragmento a seguir corrobora com essa visão:

Discutiam [os negros], praguejavam, gesticulavam e ninguém se entendia. Ouviam-se destacados, perdidos, na medonha e intensa algazarra, nomes de crudelíssimos senhores de escravos, de feitores sangrentos e para logo se nomeavam alguns mansos e delicados. (MORAES, 2000, p.38-39).

A expectativa, nesse momento inicial da obra, pode ser resumida com o que afirma João Olivier:

[...] **O grande acontecimento** de ontem, que ainda hoje se festeja, que se festejará sempre, por causa de sua alta importância político-social, este acontecimento me veio encher de esperanças no peito. **A liberdade dos negros vem contribuir para o desenvolvimento desta terra infeliz, e dar-lhes novas formas, novos elementos, novos aspectos...** Esta fidalguia barata virá caindo aos poucos e o **princípio de confraternidade** virá acabar com estas supostas e falsas superioridades do ser, que tem sido um dos mais vis preconceitos da nossa existência política. (MORAES, 2000, p.67, grifos nossos).

Esse “grande acontecimento” foi, para os ex-cativos e para aqueles que buscavam a liberdade deles, sinônimo de motor da transformação social de São Luís. Nos dias que se sucederam a esse fato, o que ficou aos olhos dos escravos foi a sensação de que todos viveriam a igualdade conclamada.

Não obstante, o tempo e o espaço foram implacáveis na construção do novo cotidiano, pois, à medida que houve a institucionalização do término da escravidão, pensava-se que haveria uma reconfiguração quanto ao espaço ocupado pelos ex-escravos na sociedade. Esse *lugar*, proposto na obra, não foi de centralidade, de inclusão, mas sim de margeamento. Esperava-se que a abrangência dos direitos sociais e políticos amparassem efetivamente a todos, assim como toda cidade passasse por uma efusiva renovação.

A respeito disso, observamos mais uma vez alusões a fatos históricos como sinônimos de novos contornos para a cidade de São Luís: a Lei Áurea e a Proclamação da República. Protagonizando uma discussão sobre esses marcos históricos estão os personagens João Olivier – jornalista e guarda-livros e Carlos Bento Pereira, um professor “considerado um dos maiores políglotas, uma das mais vastas ilustrações de que se honrava o Maranhão, nesse tempo.” (MORAES, 2000, p.74). No diálogo entre esses homens das letras, no tocante à inserção educacional e cultural dos que um dia foram escravos, bem como ao progresso esperado, observamos o que figura como uma síntese e acentuada crítica ao desamparo a que estes foram relegados:

Quando se proclamou a liberdade dos escravos eu tinha a alma cheia de esperanças. Estava até certo ponto convencido de que nos bastaria dar um passo para atingirmos certo ponto convencido de que nos bastaria dar um passo para atingirmos certo grau de prosperidade e começarmos a ser felizes. A Proclamação da República ainda mais esperanças me trouxe. Avigoraram-se-me as crenças e cheguei a sonhar com um Maranhão intelectualmente e moralmente livre, a ascender como um deus!

[...]

[Mas] Só se poderia dar semelhante transformação [na sociedade] se os ex-escravos e seus filhos depressa aprendessem a ler e a escrever e muito cedo percebessem que coisa é essa que se chama direito político.

-Mas é que não abriram escolas ao povo, não procuraram matar o analfabetismo, não foram verdadeiros republicanos os que se apossaram do poder... (MORAES, 2000, p.76-77).

De acordo com essa citação, os ex-escravos não tiveram direitos sociais básicos assegurados e, esse fato, que pode parecer uma falta inconcebível a qualquer partícipe social, faz-nos rememorar uma segregação histórica incorrida não só em São Luís, mas também em todo Brasil dessa época. Assim, o julgo pelas condições de vida e o não acesso a direitos essenciais são dois fatores que caracterizam as ruínas constituintes de São Luís no final do século XIX e início do século XX.

Nessa ótica, os braços que foram o sustentáculo econômico dessa sociedade durante um significativo lapso temporal foram, maciçamente, encontrando novos postos

de trabalhos – maneiras com as quais puderam *encaixar-se* em um solo segregador. A exemplo disso, observemos o caminhar de João Olivier em um dia comum nas ruas de São Luís:

[...] Ele foi caminhando pela Rua do Trapiche abaixo. [...]. E foi seguindo até a esquina da rua com o beco que vai ter à Rampa Campos Melo. Aí parou, apoiando-se com o chapéu, que a mão direita segurava, e metendo a esquerda no bolso da calça lançou o olhar observador em derredor: bem defronte, na calçada oposta, **uma mulata velha vendia doces a caixeiros e populares** que passavam; mais adiante **uma preta vendia comida feita, arroz-de-toucinho e feijão** a duzentos réis o prato. (MORAES, 2000, p.58, grifos nossos).

Esse cotidiano laboral em São Luís, além do exposto, é representado em múltiplas vertentes, visto que o narrador apresenta-nos as relações dos personagens com o trabalho em três perspectivas: aqueles que trabalham por necessidade – os promissores, consoante a obra, os que desenvolvem suas funções a fim de manter as aparências sociais – pessoas que, vivendo em situações precárias, esmeram-se para apresentar o contrário e, os que trabalham por vaidade – os descendentes da elite local, oriundos das tradicionais famílias do Estado.

Os dois últimos grupos assinalados contribuíram para a manutenção do desvirtuamento moral de São Luís, pois, ao passo que o trabalho era visto como um potencial *distintivo* entre as classes e não um parâmetro para a mudança social, notamos que a importância dada às pessoas não era concebida a partir de sua franqueza de espírito ou envolvimento com as preocupações de índole política ou com questões do trato social. Assim, segundo o romance, se não há mudança no interior do *pensar* humano, não poderia haver a aurora de uma nova civilização, pois enquanto ricos viviam na opulência, os pobres ilustravam como a desigualdade social era o fator preponderante em sua existência. Schwarz (1990) corrobora com tal perspectiva ao afirmar que:

Forma literária e relação social injusta respondem uma à outra com rigor, de sorte que o exame de um polo implica na fixação de dimensões do outro. A discriminação histórica da matéria tratada é um requisito, no caso, da apreciação crítica. (SCHWARZ, 1990, p. 83).

Os ex-escravos, não se destacando em quaisquer cargos *de influência*, são, consoante Lukács (2010), personagens *problemáticos* na cadeia do romance, pois realizam uma peregrinação, uma jornada inglória a partir das múltiplas tensões que perpassaram as transformações por eles sofridas. Assim:

O processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativo na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo, rumo ao claro autoconhecimento. (LUKÁCS, 2000, p. 82).

Ressaltamos ainda que o sentido da exclusão no romance não se restringe àqueles que, aos olhos da sociedade, são repletos de vícios ou apenas não detinham o capital econômico, já que alguns personagens que detinham o saber e a intelectualidade também sofriam com a dificuldade de meios para produzir e difundir seus escritos.

Nesse arcabouço, destacamos três personagens da narrativa: João Olivier, Cláudio Olivier e Carlos Bento Pereira, os quais se encarregam de tecer ácidas críticas à situação do marasmo configurador da cidade e, no caso de Cláudio, há a tentativa de trazer a São Luís um novo sopro de atividades literárias e jornalísticas.

Percorrendo uma trajetória de destaque, de embate e saída da terra natal em busca de meios para sustentar a família, João Olivier – “um mestiço que com dificuldade se colocara na imprensa e se fizera guarda-livros” (MORAES, 2000, p.28) –, atuou, primeiramente, como destacado abolicionista, um jornalista de estrela maior, que compunha a linha de frente nos debates acerca dos males da escravidão e sobre o contexto de crise e decadência de sua cidade.

O espírito combativo de Olivier perdurou por muito tempo e, como não se dava valor ao seu ofício e não fazia parte do grupo político “de posição do período” – ao qual tecia ásperas críticas –, acabou ficando sem fonte de renda e sendo largamente perseguido e silenciado.

Ao lado de João Olivier, sempre esteve o professor Carlos Bento Pereira – um homem cujas ideias são descritas como “superiores” e exemplo de lucidez quanto à situação de depauperamento do estado e também quanto ao discernimento do que faltava para o quadro social mudar: vontade política, falta de inclusão e investimento na educação, bem como modificação no modelo econômico vigente e postos de trabalho que abarcassem igualmente a todos. Nesse sentido, o grande feito do personagem concerne à escrita do *Panfleto (síntese social e política)* sobre a situação do Maranhão, que estava em um malogrado processo de decadência.

Outro intelectual da obra que sofreu inúmeros percalços em sua trajetória letrada, concerne a Cláudio Olivier – filho adotivo de João Olivier – que passou a ser a base para o sustento de sua família. O jovem, inconformado com a letargia literária de São Luís, consolida, com um grupo de amigos, o *Grêmio Gonçalves Dias*, bem como é um dos principais entusiastas para a fundação do jornal *O Campeão*. Como essa proposta foi elaborada por um rapaz que mal concluía os estudos e outros de quem “não se tinha conhecimento ou notabilidade social”, houve grande incredulidade sobre o potencial do grupo, opinião que não abalou os objetivos traçados:

Os gremistas fecharam os ouvidos ao falar mal e continuaram a secundar esforços. Saiu o segundo número, o terceiro, o quarto. Os jornais da terra que não souberam estimular os náveis intelectuais que, com tanto ardor, se entregavam às pugnas das letras, tiveram que envergonhar-se com os elogios que chegavam da imprensa de outros Estados, os quais eram propositadamente transcritos pelo *Campeão*. (MORAES, 2000, p. 107).

Não obstante, além da falta de recursos próprios para manter a unidade do grupo, houve um enfrentamento aos jovens intelectuais. Isso porque, inconformados com a evidência dos *vencidos* da terra, os que simbolizam o outro lado do escopo social, trouxeram a lume o *Clube Odorico Mendes* e o jornal *O Triunfo* não só para fazer frente a *O Campeão*, mas principalmente para evitar que uma “imprensa menor” desse destaque à arraia miúda da sociedade.

- **Vejam o futuro que há de vir por aí!** Amanhã os filhos do desembargador Brito serão criados **de um** Cláudio Olivier, **de um** Plácido Monteiro, que naturalmente virão ocupar nesta sociedade as mais elevadas e honrosas posições!... [...] Era preciso reagir. (MORAES, 2000, p. 108, grifos nossos).

O futuro que “estaria por vir” foi cerceado, o *Grêmio Gonçalves Dias* e o jornal *O Campeão* foram dissolvidos, seus integrantes – que em sua maioria dependiam de mesadas e empregos conseguidos por outrem – foram aos poucos abandonando o ideal de renovação literária, os debates e as escritas de artigos de cunho político-social. Cláudio Olivier, aconselhado por seu pai biológico Daniel Aranha, deixa São Luís e encontra no Amazonas um reduto em que pôde exercer aquilo que não conseguia em seu berço – um espaço que lhe possibilitasse difundir suas ideias sem que elas fossem julgadas por quem as escreve, mas sim pelo que apresentam.

Dessa forma, “quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a construir uma estrutura peculiar” (CANDIDO, 2006, p.14). No caso em estudo, a *peculiaridade* conferida a *Vencidos e Degenerados* diz respeito ao fato dos escravos, depois de um período extenso, continuarem em uma posição inferior no seio social. A liberdade oficial não corroborou com a ruptura da desigualdade, já que a mudança, dentro do romance, não pôde ser feita de “baixo para cima”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o enredo de *Vencidos e Degenerados* e a dimensão histórica proposta em seu bojo, observamos que o fim da escravidão foi acompanhado da manutenção da desigualdade entre os indivíduos. Assim, após as algemas literais serem passado para os negros e mestiços que foram escravizados, as novas correntes postas relacionaram-se à posição por eles ocupada diante da simbologia do poder econômico construído no final do século XIX e início do XX em São Luís.

Dessa forma, os ex-escravos têm como face constante o viver de *vencidos*, aqueles que buscaram meios, inglórios aos olhos dos *outros*, para sobreviver na São Luís apresentada no enredo. Nessa conjuntura notamos que o romance mantém relações essenciais com o fator social, que “se não explica a essência do fenômeno artístico, ajuda a compreender a formação e o destino das obras; e, neste sentido, a própria criação”. (CANDIDO, 2006, p.49).

Ressaltamos, pois, que São Luís, no enredo abordado, é uma cidade marcada pela desigualdade social, exclusão e segregação, principalmente dos antigos cativos. É de uma fina ironia uma das últimas passagens da obra que, indo “da Rua da Cruz até à Praça João Lisboa” mostra a comemoração acerca do *15 de novembro* no Teatro São Luís. Nessa ocasião havia espaço apenas para os representantes da elite ludovicense. Nesse sentido, aqueles que apareceram em uma figura central no início

da narrativa – os negros e pobres – eram apenas expectadores de uma cidade em que “o primeiro que foi recebido com pancadaria da banda de música foi o governador do Estado, e [...] o Dr. Álvares Rodrigues, com sua excelentíssima esposa, filha do coronel pacato e dinheirudo”. (MORAES, 2000, p.278).

Nesse sentido, podemos notar que a construção dos ex-escravos em *Vencidos e Degenerados* traz a lume uma ampla descrição a respeito dos habitantes de São Luís, de modo a deixar visível como o estatuto de classes, acentuado após o término da escravidão, era uma expressão fundamental para as representações formuladas para cada partícipe social. Esse teor dá ênfase ao perfil da cidade de São Luís, a qual requeria uma política que abrangesse o desejo da população de haver melhorias nas condições de vida, o alcance da tão esperada mudança a partir do dia 13 de maio de 1888.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Valdeci Rezende. **História e Literatura: Algumas Considerações**. In: Revista de Teoria da História. Ano 1, número 3, junho/2010. Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf. Acesso em: 15/06/2017.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 9 ed. São Paulo: Editora Nacional, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária** Tradução: Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- HANCIAU, Nubia Jacques. **Confluências entre os discursos histórico e ficcional**. Disponível em: hanciau.net/arquivos/CADERNOSLITERARIOS2001-CONFLUENCIAS...pdf. Acesso em: 05/06/2017.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. 34. ed. São Paulo: Duas cidades, 2000.
- NASCIMENTO MORAES, José do. **Vencidos e Degenerados**. 4ª ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, número 14, set. 2003. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30220/pdf. Acesso em: 05/06/2017.

_____. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POUND, Erza. **ABC da literatura**. Tradução de José Paulo Paes e Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1990.

“NESTES MOMENTOS LÚGUBRES DE ONTEM”: LITERATURA E HISTÓRIA NAS PÁGINAS DE GUIMARÃES ROSA E NAS DE ERIC HOBSBAWM

Everton Luís Teixeira

Doutorando em Letras (Estudos Literários) pela
Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail:
evertonveredas@hotmail.com

RESUMO: Aproveitando o ano em que se celebram os setenta do aparecimento de Guimarães Rosa para o grande público e a proximidade do centenário de Eric Hobsbawm, esta comunicação lança um confronto de visões sobre um acontecimento específico do Século XX — a Segunda Guerra Mundial —, examinando-o, ora pela leitura histórica de Hobsbawm, ora pela ficção rosiana presente em algumas crônicas de *Ave, palavra* (1970). Enquanto para a história dos movimentos populares deste intelectual britânico o século passado nos legou uma Alemanha como imagem de incivilidade e de desintegração sociopolítica produzida, sobretudo, pela ganância do capitalismo, para o escritor mineiro, no entanto, este país não poderia ser reduzido apenas ao aspecto político ou a um espaço onde imperam a opressão despótica e um povo que a aplaudia. Rosa, cônsul no norte da Alemanha durante este período conflituoso, cultuava a música, a literatura e a própria língua germânica como referências de sua criação literária, e por isso resiste à força de Hitler edificando, no coração dos valores nazistas, uma anti-imagem da

Alemanha num momento em que o regime totalitário sombreava os aspectos culturais, substituindo a História pelo mito e silenciando as vozes contrárias aos rumos tomados pela *Deutschland* como pode-se observar nas personagens “fissionais” de Guimarães Rosa, pessoas comuns — tão importantes para a metodologia histórica do autor de *Tempos interessantes* (2002) — as quais, para o bem e para o mau, compuseram os contextos do nebuloso século XX. Assim, este trabalho busca, com base na pesquisa bibliográfica, uma interpretação que integre a Literatura e a sua análise crítica ao discurso histórico, uma vez que, seja dentro dos limites da imaginação literária, seja no interior da narrativa histórica, estas construções testemunhais estético-científicas, forjadas por Rosa e por Hobsbawm, propuseram e propõem, uma interpretação mais completa de épocas como estas nossas, verdadeiras Eras de catástrofes.

PALAVRAS-CHAVE: *Ave, palavra*; Eric Hobsbawm; Guimarães Rosa; Século XX.

ABSTRACT: Taking advantage of the year in which we celebrate the seventies of the appearance of Guimarães Rosa for the general public and the proximity of the centennial of Eric Hobsbawm, this communication launches, a confrontation of views on a specific event of the Century XX — World War II — examining

it, sometimes by the historical reading of Hobsbawm, or by the rosy fiction present in some chronicles of *Ave, palavra* (1970). While for the history of the popular movements of this British intellectual the past century bequeathed to us a Germany as an image of incivility and sociopolitical disintegration produced, mainly, by the greed of capitalism, for the writer from Minas Gerais, however, this country could not be reduced only to the Political aspect or a space where oppressive despotism prevail and a people who applauded it. Rosa, a consul in northern Germany during this period of conflict, worshiped music, literature, and the Germanic language as references to her literary creation, and so resisted Hitler's strength by building, in the heart of Nazi values, an anti-image of Germany at a time when the totalitarian regime shaded cultural aspects, replacing history with myth and silencing the voices contrary to the directions taken by *Deutschland*, as can be seen in the "fictional" characters of Rosa, ordinary people — so important for the Historical methodology of the author of *Interesting Times* (2002) — which, for good and bad, composed the nebulous twentieth century contests. Thus, this work seeks, based on the bibliographical research, an interpretation that integrates Literature and its critical analysis to the historical discourse, since, within the limits of the literary imagination, or within the historical narrative, these aesthetic-scientific witness constructions, forged by Rosa and Hobsbawm, have proposed and propose, a more complete interpretation of epochs like these ours, true Ages of catastrophes.

KEYWORDS: *Ave, palavra*; Eric Hobsbawm; Guimarães Rosa; Century XX.

Falar da Europa é aflitivo. Além do mais, ela nos deixa de consciência pesada: intelectuais, que fizemos por ela? Nada, ou quase nada. E ei-la diante de nós, massa de problemas espinhosos, sem solução verdadeira. Economia política, sociedade, cultura nada funciona ou se mexe de acordo com nossos desejos (BRAUDEL, 2002, p. 376).

INTRODUÇÃO

A intenção mais profunda deste trabalho é a de configurar uma espécie de panorama ocidental presente, e ainda pouco demonstrado, no interior da produção de João Guimarães Rosa (1908-1967). Demandando por esta margem de compreensão, o presente estudo se volta simultaneamente para dois pontos relevantes. O primeiro desses, é a busca por um tema ainda não explorado pela recepção crítica deste ficcionista, a saber, o diálogo frontal entre a produção do autor de *Sagarana* (1946) e a historiografia forjada por Eric Hobsbawm (1917-2012), em cuja leitura de ambos emerge tanto um retrato desolador do desmoronamento social da herança humanista legada pelo "jardim da cultura liberal" (STEINER, 1991, p. 15) — que foi o longo Oitocentos no Ocidente, como bem o definiu George Steiner nas páginas iniciais de seu *No castelo do Barba Azul* (1971) — no decurso do século XX, quanto o protagonismo do "homem comum" dentro das realidades factuais e ficcionais desse período.

Coincidentemente, o mesmo intervalo temporal que assistiu a queda do imperialismo colonial e a supremacia do Velho Continente no mundo, observou,

aturdido e boquiaberto, a ascensão de regimes autoritários no leste europeu os quais promoveram o retorno da barbárie das profundezas, espalhando pelo globo terrestre o medo e a violência a níveis sem precedentes na História do hemisfério que desde 1914 não encontrou uma forma tranquila de manter a paz segundo apontou Hobsbawm em entrevistas, conferências, ensaios e livros em que tratou destas e outras contradições e ambiguidades extremadas responsáveis por forjar nosso breve século passado.

Ao seguir nesta vereda, a segunda parada em que se finca esta análise é a tentativa de expansão do ainda curto caminho interpretativo de *Ave, palavra* (1970), coletânea que encontrou trajetória inversamente oposta na fortuna crítica rosiana, a qual — se colocada ao lado do romance *Grande sertão: veredas* (1956), que goza de uma das maiores recepções da literatura brasileira — denota-se que após mais de quatro décadas de sua edição *princeps* ainda não obteve a atenção minuciosa dos leitores especializados de suas cinquenta e seis narrativas poliformes, algo atestado em consenso pelos estudiosos do autor de *Primeiras estórias* (1962), entre estes, Jaime Ginzburg em seu “Guimarães Rosa e o terror total” (2010).

Organizada postumamente pelo intelectual e amigo íntimo do autor, Paulo Rónai (1907-1992), juntamente com outra obra de Guimarães Rosa, *Estas Estórias* (1969), o conteúdo de *Ave, palavra* não era totalmente desconhecido dos seus leitores, haja vista que uma porção destes já havia postos seus olhos sobre essas narrativas em periódicos como o *Correio da Manhã*, espaço onde o autor de *Tutaméia* (1967) as tinha trazido a lume no decurso dos anos de 1948 e 1967. Rompendo com a exclusiva ambientação sertaneja tão presentes em *Sagarana*, *Corpo de baile* e *Grande sertão: veredas*, esta coletânea reúne em suas 274 páginas o mergulho rosiano em outros rios literários, tais como oratórios, anotações feitas em visitas a zoológicos europeus — londrinos, parisienses e, predominantemente, os de Hamburgo — e fragmentos de diários.

Nestas duas últimas produções, o autor guarda impressões e metáforas das belezas que faziam da Alemanha entre o desfecho de 1938 e meados do ano seguinte, as vésperas dos tenebrosos combates que marcariam a primeira metade do século XX, se não um país agradável a um estrangeiro, ao menos interessante com seus castelos, seus templos, as suas pontes sobre o rio Elba, as paisagens de inverno que faziam da região saxônia um “dos lugares mais esplêndidos do Continente europeu” (ROSA, 2006, p. 158), como confidenciou Rosa em carta de 3 de julho de 1939 ao tio e também escritor Vicente Guimarães (1906-1981). Sem dúvida uma imagem muito mais cálida em comparação com aquela apresentada ao imigrante adolescente e órfão Eric Hobsbawm e seus tios cerca de oito anos antes — lembrada por este historiador no quarto capítulo de sua autobiografia *Tempos interessantes* (2002) —, quando estes chegavam a uma Berlim em erupção política e franco declínio econômico, fatores responsáveis por despertar os sentimentos de xenofobismo, anticomunismo e antissemitismo naquele povo pobre, conservador e que, progressivamente, passou a quase que só se interessar “por carros blindados e aviões de bombardeio” (ROSA,

2006, p. 153).

Atento aos movimentos históricos que no século passado obrigaram as sociedades ocidentais a fazerem uso da ambiguidade, Guimarães Rosa propôs em algumas narrativas curtas de *Ave, palavra* um embaralhamento de gêneros em prosa como a crônica e o conto. Nestes “cronicontos” há um espelhamento estético, já na forma, dos dúbios torneios que marcaram as diversas divisões nacionais em confronto ao longo de quase oitenta anos no “breve” século XX de acordo com Hobsbawm em seu título mais conhecido no Brasil, *A era dos extremos* (1994). Estas composições — como as demais produções deste ficcionista mineiro — lançam um grande problema para a recepção crítica do autor que é a dificuldade em delimitá-las nas fronteiras bem marcadas das categorias narrativas de gênero. A questão, a princípio, pode parecer insignificante, mas, em essência, não o é, haja vista que o leitor — conceito mais lembrado na *Estética da Recepção* de Hans Robert Jauss (1921-1997) — ao se debruçar diante de um texto seja este literário ou (inferência minha) de outra natureza como o histórico, o lê projetando sentidos previamente esperados dentro das tipologias textuais por intermédio dos conhecimentos de mundo apreendidos, nas palavras do autor de *Experiência estética e hermenêutica literária* (1992) este local de onde se lança o leitor é o seu “horizonte de expectativas”.

I

Dentro de seu universo diversificado, *Ave, palavra* enfeixa quatro narrativas que retratam o período entre os anos de 1938 e 1942, época em que Guimarães Rosa exerceu um papel perigoso dentro do consulado de Hamburgo em prol da humanidade, o de driblar as exigentes normas antisemitas fixadas não somente pelo Brasil, tornado um regime ditatorial com a implantação do Estado Novo de Getúlio Vargas (1882-1954) um ano antes, mas por quase todas as Embaixadas latino-americanas por todo o Velho Continente. Este momento coincide com o completo domínio da Alemanha pela figura onipresente de Adolf Hitler (1889-1945) e o avanço do terror promovido pela sua extrema esquerda, a qual lançaria o mundo na guerra total declarada por este país germânico às minorias e aos antigos inimigos de 1918, a Inglaterra, a França e a Rússia.

Na sequência imposta por Rónai — que se defende desta escolha afirmando no prefácio da primeira edição de *Ave, palavra* ter aplicado os mesmos métodos e critérios deixados pelo autor de “Campo Geral” em suas pastas de anotações para esta miscelânea — estas composições aparecem dispostas na seguinte ordem “O mau humor de Wotan”, que abre o volume e que por motivos espaciais não será abordada neste artigo, “A velha”, “A senhora dos segredos” e “Homem, intentada viagem”, em cujo enredo trata de um certo José Osvaldo, personagem econômica de palavras, gestos e posses que evita, sempre que lhe é possível, retornar para o Brasil, preferindo em seu mistério existencial sempre rumar como um naufrago pelo Leste europeu em guerra e que, ao ver seu objetivo inúmeras vezes frustrado, opta por se

lançar nas águas da Baía da Guanabara, demandando para si uma “terceira margem”, uma saída contrária à odiosa pátria e à tão almejada Europa.

As três primeiras narrativas citadas acima, extraindo-se, obviamente, a figura do narrador homodiegético, são todas encenadas por mulheres, a outra parte dos indivíduos comuns, os quais na interpretação de Eric Hobsbawm acerca do século XX foram, em verdade, os grandes protagonistas históricos dessa época e também as maiores vítimas deste período nebuloso. Apesar de o século passado ter acenado com a construção de uma longa avenida de conquistas para o sexo feminino, tais como a igualdade de direitos com o sexo oposto, o acesso ao exercício profissional — que curiosamente se daria pelo “esforço de guerra” (HOBSBAWM, 2000, p. 146) — e o avanço da cidadania pelo uso do voto, a emancipação, no entanto, não alcançou todas estas filhas de Eva ao redor do globo, o que levou o autor de *Sobre história* (1997) a diagnosticar em 1999 que “[u]ma emancipação maior das mulheres será uma das marcas do próximo século. [...] Desse ponto de vista, a emancipação feminina só deu o primeiro passo, pois ainda não afetou a maior parte da população mundial” (HOBSBAWM, 2000, p. 148).

Desta forma, continua atual a convicção elaborada por Schlegel (1772-1829) — lembrado por Gerd Bornheim (1929-2002) — e adotada pelos românticos oitocentistas de que o ideal revelado abstratamente pela filosofia (e gostaria de acrescentar neste debate a esperança dos historiadores sociais) é realizado pela arte literária que faz de Guimarães Rosa relevante tradutor da História contemporânea, representando esteticamente, com base em conhecimentos e memórias cultivadas em suas observações, o mundo e os indivíduos envoltos em um período de guerras e de poucos e incertos intervalos de paz, cujas manifestações de violência e de barbárie lançaram o Ocidente numa acelerada transformação de difícil compreensão e que, inevitavelmente, precisa cruzar os caminhos da Guerra que, nas palavras de Hobsbawm, se constituiu na maior marca dos anos noventa, sem a qual

[n]ão há como compreender o Breve Século XX. [...] [Este século] viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calaram e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a guerra mundial de 31 anos (HOBSBAWM, 1995, p. 30).

Ainda que expressamente não tenha levantado bandeiras à direita ou à esquerda, algo invulgar no período ideologicamente bipolarizado em que viveu, sobretudo na década de 1930 quando “a esquerda atraía os membros intelectualmente mais brilhantes” (HOBSBAWM, 2002, p. 138) nas universidades europeias, este ficcionista, seja como cônsul adjunto, seja como escritor, se lança em defesa do homem comum, não se permitindo, portanto, “presenciar injustiças” (ROSA, 1973, p. 334), para isto, arquiteta no conjunto de sua ficção, ambientada ou não em solo sertanejo, uma atitude excepcional em prol da liberdade, como pede Walter Benjamin (1892-1940), e contra a forjadura do contingente de excluídos dos regimes políticos adotados pelos Estados

totalitários. De acordo com as notas preliminares de Paulo Sérgio Pinheiro, expostas em “Estado e terror” — artigo inscrito na coletânea *Ética* (1992) — além das graves violações dos direitos humanos, outra violência que se apresenta no *esquizofrênico* Estado moderno é a prática de segregações de grupos, o que leva este estudioso a pensar que

[o] mais democrático dos Estados é sempre regime de exceção para enormes contingentes. Loucos, prostitutas, prisioneiros, negros, hispânicos, árabes, curdos, judeus, ianomâmis, aidéticos, homossexuais, travestis, crianças, operários irão nascer e morrer sem terem conhecido o comedimento do Leviatã. As graves violações dos direitos humanos pelo Estado revelam a rotina do Terror no cotidiano das populações. (PINHEIRO, 1992, p. 193)

Pelo menos cinco dessas categorias citadas são catapultadas pela elaboração estética rosiana de suas margens sociais onde atuam como figuras degradantes e passam, ou a protagonizar o enredo das narrativas, ou — o que não deve ser considerado de pouca relevância — configuram papéis importantes para a economia literária de suas obras, as quais, a sua maneira muito peculiar enfrentam a grande preocupação que envolveu a todos os intelectuais engajados do século XX, “o problema do mal”, como nos é recordado em *Reflexões sobre um século esquecido* pelo historiador Tony Judt (1948-2010).

II

Atendendo a uma necessidade de entendimento cronológico da história, esta monografia perverte a ordem estabelecida por Rosa e, posteriormente, Rónai para os “cronicontos” de *Ave, palavra* e começa sua análise pelo exame de “A senhora dos segredos”, narrativa em que somos levados de automóvel pelo cônsul Guimarães Rosa e sua então namorada “Ara”, Aracy Moebius de Carvalho (1908-2011), até o distrito de Volkstorf, localizado a nordeste de Hamburgo, no primeiro semestre de 1939 devido a uma ocasião banal — como convém ao início de uma crônica propriamente dita —, levar três moças naturais de regiões ocupadas pelo regime nazista para consultar uma astróloga respeitada, *Frau Heelst*, a “senhora” do título, afamada por ser “horoscopista de Hitler” (ROSA, 1970, p. 210), então senhor da Alemanha.

Esta fama atribuída à personagem não deve ser vista como ridícula, uma vez que o próprio *Führer* escolheu para raízes da doutrina nazista o seu excessivo ocultismo, o qual para deitar sobre si a imagem de um eleito, amalgamava postulados esotéricos, lendas medievais como *O Santo Graal*, a música de Wagner (1813-1883) e a mitologia nórdica — elemento lembrado por Guimarães Rosa ao identificá-lo com o irascível deus Wotan em outra composição de *Ave, palavra*. Toda esta “ideologia” muito bem divulgada pelo talento de seu Ministro da Propaganda Paul Joseph Goebbels (1897-1945) que é mencionado nesta narrativa, uma das pouquíssimas concessões abertas pelo narrador à cronologia, em sua tentativa de manipular, pela informação e convencimento, as massas populares da Alemanha contra a Polônia por meio de uma acusação improvável de que em maio de 1938 esta nação estaria promovendo

barbaridades contra os cidadãos germânicos na cidade de Danzig.

Apesar da ambientação do assunto ser o esoterismo, não obstante, o verdadeiro alvo da crítica rosiana ao *establishment* alemão recai sobre a tese de “pureza ariana” tão cara aos nacionais-socialistas que enxergavam na miscigenação uma decadência histórica dos povos e que, para a grandeza do povo alemão deveria ser evitada e extirpada, haja vista a necessidade do uso da mentira acerca da real naturalidade daquela tríade de visitantes tão singulares formada por Lene Speierova, Ulrike Wah e Grétel Amklee, o que atrapalhou significativamente o exercício sério da astróloga (“Em concentração de matemático e não de vidente”), a qual, para surpresa do narrador, não fazia uso do expediente cabalístico tão comum em possíveis charlatões.

— Assim, minha filha, as indicações que me deu devem ter sido de algum modo inexatas. Nasceu mesmo às 6 da manhã, e em 1915?

Rápida, foi Ulrike Wah quem apontou o erro: Grétel não era de Erfurt, como desatentamente dissera, mas nascida em Dar-as-Salaam, na África Oriental, de onde teria vindo menina (ROSA, 1970, p. 211).

Tal comportamento destas jovens sedentas por encontrar o amor conjugal não pareceu incomodar Rosa e as demais participantes deste encontro, no entanto entre duas destas moças, Lene (sudeta) e Ulrike (da região dos Balcãs), havia se desenhado um sentimento de “antipatia limpa, quase de tribo a tribo, inevitável, e que agora parecia afiar-se em pequenino ódio, dos mais hostis” (ROSA, 1970, p. 211) espelhando a crescente atmosfera beligerante que pairava sobre as cabeças europeias no final de 1930.

Contrariando simultaneamente a cegueira de uma parcela dos críticos que o viam como alienado em relação aos problemas sociais em suas páginas e a debilidade dos Aliados como a Inglaterra, a qual acreditou até o último instante nas intenções hitleristas de manter a paz conforme cada reivindicação territorial e militar sua fosse plenamente atendida, Guimarães Rosa, confiando na seriedade de *Frau Heelst*, procura a astróloga uma segunda vez para sugerir que ela investigue o destino no intuito de descobrir o que de macabro este reservava para o III Reich e para o restante do mundo.

Não obstante, ainda não era a hora do deus da balança revelar tudo o que sabia e escondia e assim, como o restante do povo alemão, o terceiro olho da horoscopista estava temporariamente fechado para a grande noite que toldaria o Velho e atribulado Continente. A brava *Frau Heelst* — talvez mais inclinada aos encantos de Afrodite, cujas filhas formavam a sua carteira de clientes, — ignorava a pujança de Marte que até aquele momento nada lhe trazia financeiramente. Quando a grande noite de Hitler já podia ser vista pela astróloga e por toda a Europa era, como rememora Hobsbawm, “tarde demais para ter medo” (HOBSBAWM, 2002, p. 174) e já não mais adiantava contar em 21 ou 22 de agosto de 1939 com o auxílio de seu conhecido cônsul brasileiro e de sua companheira Aracy, a qual — em sua função de encarregada do serviço

de passaportes do consulado-geral de Hamburgo — assinalou, juntamente com o futuro marido Guimarães Rosa, o seu nome na história ao proteger dezenas de vidas, remediando, de alguma forma “o que os políticos arruinaram” (ROSA, 1973, p. 334).

A guerra começa em 1º de setembro, cerca de doze dias após a desesperada ligação de *Frau Heelst* pedindo ajuda para emigrar para o Brasil, destruindo vidas e projetos de soldados e de civis como as personagens históricas ou fictícias conhecidas pelo universo rosiano. Mulheres como cartomante de Hitler e “*damme Verônika*, inscrita no croniconto “A velha” depositaram suas derradeiras esperanças e augúrios de sobrevivência no *double* de cônsul e escritor mineiro e em um país sobre o qual pouco ou nada conheciam. Enganaram-se duplamente, o manto negro da violência e das práticas de desumanidade já cobria também o Brasil na década de 1930 por uma revolução na mais desenvolvida cidade do país, mas há mais tempo em suas regiões mais remotas, como nas zonas predominantemente rurais do Nordeste brasileiro retratadas por Rosa em seu *Grande sertão*.

III

Dentre os diversos impactos político-sociais ocasionados por estes perigosos tempos e examinados pela historiografia de Hobsbawm estão os problemas da migração em massa, seja por motivos como a fuga de um genocídio ou devido a uma “faxina” étnica. Em ambos, todavia, o resultado são consequências políticas graves no âmbito internacional, as quais acabam caindo primeiramente nas mãos diplomáticas dos embaixadores, como ficcionaliza Guimarães Rosa em outro episódio comovente de sua experiência no consulado de Hamburgo — cidade a qual chegou coincidentemente enquanto ocorria a deflagração do primeiro ato da perseguição alemã aos judeus, a famigerada “Noite dos cristais” (*Reichskristallnacht*), — descrito em “A velha”, cujo enredo nos mostra um Rosa atarefado em mais um dia de exaustivo trabalho no consulado a muito invadido por judeus “famintos de partir, sofridos imenso, em desengano, público pranto e longo estremecer, quase cada rosto prometendo-se a coativa esperança final do suicídio” (ROSA, 1970, p. 108), tal como fez um desesperado Walter Benjamin nos territórios da Espanha em 1940.

Em meio a balbúrdias como esta e que se tornaram cotidianos em diversos consulados e embaixadas latino-americanas, o narrador recebe o telefonema de Verônika Wetterhuse, uma idosa quase centenária que solicita a visita deste cônsul à sua casa. Depois de inúmeros adiamentos, o narrador decide ir ao encontro desta personagem que — diante de outras quatro idosas suas parentes, dentre estas a sua filha Angélica, — se despe de um segredo familiar, o seu adultério com um amigo brasileiro de seu marido, em um período de mansidão em que o casal Káspar Wetterhuse vivia em Petrópolis, no Rio de Janeiro.

Na esperança de salvar a teuto-judaica filha de um crime de ódio racial ou outra “hitlerocidade” (ROSA, 1970, p. 108) — expressão forjada por Guimarães Rosa fundido, com bem faz o idioma germânico, duas palavras independentes, “Hitler”

e “atrocidades”, em um outro verbete, totalmente inédito — cometida contra uma “mischling, ‘mestiça do primeiro grau’, segundo o código hediondo” (ROSA, 1970, p. 110), como os campos de extermínio espalhados pela Polônia e por outros espaços do continente europeu e lembrados dolorosamente pela *Shoah*, esta senhora abre mão de seu pejo, revelando seu crime conjugal. Impossibilitado de comprovar esta possível nacionalidade germânico-brasileira, devido ao afastamento temporal do fato, o narrador fica diante de uma bifurcação moral, pois não sabe se acredita ou não na veracidade desta história que muito bem poderia ser um artifício engenhoso de uma mãe para salvaguardar sua filha. Desta forma, o diplomata nega, oficialmente, o pedido de visto sem o enorme “J”, carimbo obrigatório para judeus emigrarem da “grande fortaleza” Alemanha, para a filha de *damme* Verônika, atendendo as normas diplomáticas vigentes, mas não concluída esta composição estética, é possível forjar um desfecho diferente para o caso.

O desprendimento do cônsul-adjunto em ajudar os judeus que fugiam daquele espaço adverso às suas existências não poderia ser revelado em 1961, ano em que esta narrativa foi publicada e Guimarães Rosa ainda era funcionário a serviço do Itamarati, desta maneira a real decisão do autor de *Primeiras estórias* deve ser compreendida por meio de sua habilidade artística com a palavra saudada deste o título desta obra. Se, de acordo com Antonio Candido, a crônica

[n]a sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição” (CANDIDO, 1979, p. 5).

no conto, que se mistura na estrutura desta narrativa, o ficcionista leva esta humanização as últimas consequências, só possível de ser percebida pelo jogo libertador da linguagem.

Um leitor com olhos de lince perceberá um dado curioso e, em se tratando de Guimarães Rosa, extremamente significativo, a mudança na grafia do nome das personagens femininas principais, de *Dame* Verônika e *Dame* Angélika para, gradualmente dona Verônica e dona Angélica. Estes abasileiramentos não são gratuitos e na produção rosiana tanto podem representar o desaparecimento do indivíduo — algo que se estabelece em “Homem, intentada viagem” —, quanto uma alteração de uma condição ou personalidade. Assim, estas personagens puderam renascer guardadas todas as suas memórias e experiências testemunhadas durante o período em que o Ocidente estava em colapso.

CONCLUSÃO

A proposta histórica apresentada é a do homem comum. Esta herança sabiamente marxista de um estudo de uma tradição de baixo para cima, presente na produção historiográfica de Eric Hobsbawm, surge diluída nas narrativas ficcionais de

Guimarães Rosa. Talvez isto ocorra por decorrência de suas obrigações na diplomacia brasileira, talvez por suas preocupações no âmbito metafísico para o qual convergiam as reais necessidades do indivíduo como o escritor revelou ao crítico Antonio Candido (cf. CANDIDO, 2011, p. 22) na segunda metade da década de 1960, momento em que o autor de *Tese e antítese* (1964) expunha os motivos que levavam este a se afirmar como socialista.

O ponto de partida deste exame foi, primeiramente, o interesse que sempre acompanhou os estudiosos de João Guimarães Rosa, a saber, o desejo de ampliar continuamente a discussão em torno da escrita deste autor brasileiro, repensando alguns aspectos envolvidos na inter-relação entre a Literatura, a História e o desenvolvimento das sociedades no decurso do século passado. Desta maneira, a presente comunicação se oferece como uma síntese de minhas análises dos diálogos tecidos entre algumas correntes dos estudos históricos forjadas na contemporaneidade — tais como a história social e as abordagens culturais as quais, em suas metodologias, defendem de maneira vigorosa a investigação do fato — e a elaboração estética do real factual tanto da Alemanha no período de implantação do Terceiro *Reich* na década de 1930.

Não só nas páginas do *Grande sertão: veredas*, como nos “crônicontos” enfeixados em *Ave, Palavra*, Guimarães Rosa aproxima-se dos métodos da pesquisa histórica focando a sua escrita nas experiências sociais daquelas grandes personagens do século XX, “as pessoas comuns” que em sua eterna mobilização muda[ra]m consideravelmente o cenário deste breve século ao assumirem, inclusive papéis relevantes dentro da “administração da coisa pública” (HOBSBAWM, 2000. p. 46).

Dentro da recepção crítica rosiana, alguns poucos trabalhos versaram sobre estes signos sombrios da contemporaneidade ocidental e nenhum promovendo, como na pesquisa desenvolvida por mim no PPGL da UFPA, um estudo realmente comparatista entre as obras de Guimarães Rosa e Hobsbawm, dois grandes intérpretes de sua época.

Assim, o ato de narrar — derradeiro recurso de sobrevivência, na Alemanha tomada pelo terror da extrema direita — mostra-se relevante tradução artística de um pacto estabelecido entre os fios literários e os factuais na trama da compreensão da História recente em que o desmoronamento de impérios europeus e ilusões ocidentais foram refletidos na análise de dois personagens históricos, os quais protagonizaram o breve século passado, seja nas laudas historiográficas de Hobsbawm, seja na prosa poética de Guimarães Rosa, a mulher e o homem comum, ambos em longa travessia pelo desconhecido futuro, demandando tão somente por suas sobrevivências em meio a experiências pessoais que escreveram as páginas universais da história da catástrofe.

REFERÊNCIAS

BRANDEL, Fernand. *Reflexões sobre a história*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BORNHEIM, Gerd. Filosofia do Romantismo. In: GUINZBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CANDIDO, Antonio. In: *Depoimentos sobre João Guimarães Rosa e sua obra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. A vida ao Réis-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de [et alii]. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1979.

GINZBURG, Jaime. Guimarães Rosa e o terror total. In: CORNELSEN, Elcio; BURNS, Tom (Orgs.). *Literatura e guerra*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010

GUIMARÃES, Vicente. *Joãozinho: a infância de João Guimarães Rosa*. 2. ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

HOBSBAWM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *O novo século: entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JUDD, Tony. *Reflexões sobre um século esquecido (1901-2000)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Estado e terror. In: NOVAES, Adauto. *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROSA, João Guimarães. Diálogo com Guimarães Rosa. In: LORENZ, Günter W. *Diálogo com a América Latina*. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1973.

_____. *Ave, palavra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

STEINER, George. *No castelo do Barba Azul: Algumas notas para redefinição da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DESTINO DE MULHER EM CLARICE LISPECTOR E ALCIENE RIBEIRO

Natália Tano Portela

Mestra em Letras pela UFMS – Câmpus de Três Lagoas. E-mail: nataliatano@yahoo.com.br

Rauer Ribeiro Rodrigues

Professor Associado da UFMS – Câmpus do Pantanal, em Corumbá, e PPG-Letras Mestrado e Doutorado do Câmpus de Três Lagoas. Doutor em Estudos Literários pela Unesp – Araraquara, com pós-doutorado em Literatura Comparada pela UERJ. E-mail: rauer.rodrigues@ufms.br

RESUMO: Fazemos, neste trabalho, estudo comparativo dos contos “Amor”, de Clarice Lispector, publicado em 1960, e “Vinte anos de Amélia”, de Alciene Ribeiro, publicado em 1978, com análise das protagonistas. Como pressupostos teóricos, além de princípios narratológicos e de teorias do conto, utilizamos de preceitos de Marilena Chauí quanto à repressão sexual e de Michel Foucault quanto à microfísica do poder. Utilizamos também, modalizando-os, princípios de Bourdieu quanto à violência simbólica e à dominação masculina. Observamos que a protagonista de “Vinte anos de Amélia” tem uma tomada de consciência comparável à de Ana, de “Amor”, mas dá um passo além em busca de sua emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Conto; Feminismo; Michel Foucault; Literatura Brasileira; Pierre Bourdieu

Durante o século XX, a mulher começou a assumir papéis na esfera pública da vida social. Na década de 30, o movimento feminista sufragista brasileiro conseguiu o direito de voto à mulheres. De acordo com Rose Maria Muraro, as “feministas acreditavam que isto automaticamente iria levar à emancipação feminina. No entanto, as discriminações continuaram, tanto nas profissões liberais quando nas fábricas” (MURARO, 1992, p. 136). Apenas durante as décadas de 60 e 70, com mulheres ocupando postos de trabalho antes exclusivamente masculinos, que “intensifica-se a luta pelos seus direitos e é nesse processo que se instaura um debate mais sistemático sobre a literatura feminina ou literatura de autoria feminina, voltada ao estudo de escritoras do sexo feminino” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 410). Segundo Showalter (1994, p. 37), para a quebra do silêncio e consequente participação das mulheres no processo histórico, é preciso que a escrita da mulher trabalhe incessantemente para desconstruir o discurso masculino. Com a literatura de autoria feminina produzida à medida em que o feminismo confere o direito de fala à mulher, surge, segundo Zolin (2009, p. 106) “imbuída da missão de ‘contaminar’ os esquemas representacionais ocidentais, construídos a partir da centralidade de um único

sujeito (homem, branco, bem situado socialmente), com outros olhares, posicionados a partir de outras perspectivas”. Desse modo, a literatura de autoria feminina, ao atribuir a prática discursiva a um gênero secularmente ou milenarmente oprimido, permite “falar, narrar, em condições que nunca foram possíveis, e interpretar o país a partir de horizontes historicamente condenados à mudez” (GINZBURG, 2012, p. 203). Assim, os textos produzidos por mulheres são capazes de trazer à literatura a novidade de um ponto de vista diferente daquele do grupo dominante, uma vez que a mulher sai “de sua condição de representada para assumir o lugar daquele que se auto-representa” (COLLING; TEDESCHI, 2015, p. 410). Jaime Ginzburg (2012, p. 203-204) é ainda mais enfático, ao apontar a importância, em tempos de ruínas, da presença de obras de literárias baseadas na negatividade constitutiva do sujeito e elaboradas a partir dos pontos de vista dos grupos oprimidos historicamente, propiciando uma releitura e uma reavaliação do passado.

Expoente da literatura brasileira do século XX, a ucraniana naturalizada brasileira Clarice Lispector teve diversos contos, crônicas, novelas, romances e obras de literatura infanto-juvenil publicados a partir da década de 1940. Por sua vez, a mineira Alciene Maria Ribeiro Leite de Oliveira — doravante chamada Alciene Ribeiro — iniciou sua produção literária na década de 1970 e publicou livros de contos, um romance e um livro de poesias, além de novelas, crônicas memorialísticas e contos para crianças e novelas publicadas para o público juvenil.

É recorrente, na obra de ambas as escritoras, a temática do papel da mulher, vendo a mulher historicamente situada no tempo presente de enunciação das narrativas que suas protagonistas vivenciam. Normalmente se entende como papel da mulher a função social que dela se espera e a função social que ela tradicionalmente desempenha no conjunto das relações interpessoais. A sociedade patriarcal do Brasil do século XX é o horizonte determinador do universo das mulheres na obra das duas escritoras.

São exemplos da temática, na chave da emancipação potencial da mulher do jugo patriarcal milenar, os contos “Amor”, de Clarice Lispector (2016, p. 145-155), e “Vinte anos de Amélia”, de Alciene Ribeiro (LEITE, 1978, p. 91-94). Debruçamo-nos sobre as duas narrativas como representações de momentos específicos, e distintos, da trajetória do feminino no Brasil da segunda metade do século XX. Utilizamos, na leitura, princípios narratológicos e das teorias do conto, e preceitos de Marilena Chauí, de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu.

NARRADOR / PERSONAGENS

A narrativa, tanto em “Amor” quanto em “Vinte anos de Amélia”, é conduzida por um narrador em terceira pessoa que acompanha a personagem principal, uma mulher casada com filhos. Apesar da voz terceira, esse narrador conhece em profundidade o íntimo das protagonistas, revelando não apenas suas ações, mas também suas

memórias, seus pensamentos e seus sentimentos.

No conto de Alciene Ribeiro, a relação entre narrador e personagem é tal que, em certos momentos, suas vozes se confundem em discurso indireto livre:

Há vinte anos precisamente, jurara.

“A mulher seja submissa a seu marido, respeitando-o, amando-o, na pobreza ou na riqueza, na saúde ou na doença”.

Eu juro. (LEITE, 1978, p. 92).

A falta de pontuação e de verbos *dicendi* ou *sentiendi* para demarcar o juramento da personagem faz com que graficamente ele se assemelhe ao discurso do narrador. É o conteúdo, e não a forma, que esclarece que o sujeito de “Eu juro” se refere à personagem, em vez de se referir ao narrador. O trecho demonstra, assim, a simbiose entre narrador e personagem em “Vinte anos de Amélia”.

No conto “Amor” há discurso indireto livre, mas não há propriamente a simbiose textual realizada no conto de Alciene: “Seria obrigada a beijar o leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou o pior de mim mesma, pensou espantada” (LISPECTOR, 2016, p. 153). O uso do verbo *sentiendi* mostra que, apesar de sua onisciência, o narrador desse conto possui em relação à personagem um distanciamento que não há no conto de Alciene.

O ENREDO

O enredo dos dois contos é centrado no conflito psicológico de cada protagonista. Em “Amor”, a narração se inicia com a personagem principal tomando um bonde, a caminho de casa depois de fazer compras. Em seguida, é revelada a vida que Ana leva: os filhos eram bons; a mesa crescia com comidas; o marido, sorrindo de fome, chegava com os jornais. Num dado momento, Ana observa, na calçada, um cego mascando chicletes. Essa cena provoca em Ana tamanho mal-estar que ela passa muito de seu ponto de descida; atingida com um susto, desce do bonde e, algo imperceptível, se percebe no Jardim Botânico. Instigada pela lembrança eroticizada do cego, repassa sua vida, das aspirações da juventude ao estatuto presente. Após um tempo, recorda-se dos filhos e retorna ao apartamento, onde prepara o jantar para o marido e os irmãos. Apesar de o enredo se passar em diferentes espaços, o conto apresenta uma unidade justamente porque o “espaço” mais importante não é físico (o bonde, o Jardim Botânico ou o apartamento) — o espaço mais importante é imaterial e se constrói na subjetividade da personagem.

Ao apontar a perplexidade e a surpresa que era Ana caber em um lar, o conto sugere que não estava nos planos de Ana se casar e constituir uma família, mas que “[p]or caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher” (LISPECTOR, 2016, p. 146). A juventude da personagem, aparentemente livre, foi trocada por um “destino de mulher” na vida de adulto. A referida troca é apontada no quarto parágrafo do conto,

que termina: “Assim ela o quisera e escolhera” (LISPECTOR, 2016, p. 146).

O parágrafo seguinte explica o motivo pelo qual a personagem saía para fazer compras à tarde: em certa hora, quando não havia mais afazeres domésticos, “seu coração se apertava um pouco em espanto” (LISPECTOR, 2016, p. 146). A saída do apartamento, mais do que uma saída do prédio, sugere uma fuga do lar e das consequências da escolha de Ana. Em razão dessa saída, a finalização do parágrafo — com “Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera” — carrega efeito diverso daquele do parágrafo anterior, dando a entender que Ana dizia a si mesma que estava bom assim e que assim ela o quisera e escolhera, mas que seu desejo era diverso.

Ana, do bonde — que vacilava nos trilhos, que se arrastava e estacava à semelhança de sua própria vida — vê o cego mascando chicletes em sua escuridão, sem sofrimento e com os olhos abertos. Em seguida, Ana é jogada para trás, o saco de tricô cai de seu colo, Ana grita, não consegue apanhar suas compras e coube ao moleque dos jornais lhe entregar o volume, com os ovos quebrados. Essa passagem parece metaforizar um trabalho de parto: Ana jogada para trás, o saco caindo de seu colo, um grito de dor. Ao fim, o menino-jornaleiro, que entrega as novas, foi o responsável por restituir a Ana o saco que caiu de seu colo. Nesse processo, porém, houve a quebra dos ovos, símbolo da fertilidade, e que seria o resultado do parto simbólico — o nascer frustrado em prolepse do fecho do conto. Em seguida, o bonde dá nova arrancada de partida, mas Ana não sente mais a rede de tricô da mesma forma, pois não sabia mais o que fazer com as compras no colo: a rede de tricô perdera o sentido, invólucro inútil de ovos, fertilidade perdida, que se quebraram. O descontentamento de Ana com a vida que “quisera e escolhera” encontra ressonância nessa passagem, com a personagem sem saber o que fazer com a vida que poderia ter vivido e que sua visão do cego de súbito lhe fazia entrever.

A imagem do cego causa em Ana uma crise. A personagem até então “apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse” (LISPECTOR, 2016, p. 149), mas um cego mascando chicletes conseguiu despedaçar todo esse cuidado. Ana viu uma mãe a dar um empurrão no filho, e dois namorados entrelaçando os dedos sorrindo. Ao saltar do bonde, depois de seu ponto de descida, Ana reconhece o Jardim Botânico, cuja vastidão parece acalmá-la, cujo silêncio regula sua respiração. O turbilhão de sentimentos da personagem se dissipa e adormece. Em oposição ao apartamento, o Jardim apazigua a personagem, e esse apaziguamento é percebido por ela como um trabalho secreto. O cego guiara Ana até o Jardim de terra fofa sob os pés da personagem que sempre tivera a necessidade de sentir a raiz firme das coisas.

No fim da tarde, Ana lembra-se das crianças e volta para casa, onde tudo era brilhante e limpo, ao mesmo tempo familiar e estranho — *Das Unheimliche* (o inquietante)¹, para nos valermos de um termo freudiano. A personagem se depara com a impossibilidade de seguir o chamado do cego e ao mesmo tempo continuar com a vida que levava. Com medo, decide ajudar a empregada a preparar o jantar. Na

1 Cf. Freud, 2010, p. 329.

cozinha, encontrou o mesmo trabalho secreto do Jardim Botânico. Desta vez, porém, em vez de desfrutar do apaziguamento, Ana opta por se preocupar com a preparação do jantar. É, então, anunciada a escolha de Ana pelo retorno à vida que “quisera e escolhera”.

Ao longo do conto, há séries de palavras pertencentes a um mesmo campo lexical que, descrevendo o espaço, apontam para a caracterização da personagem. O apartamento, lar da família, é descrito, desde o segundo parágrafo do conto, como um lugar quente, abafado. O calor e a luminosidade se relacionam com desconfortos sentidos pela personagem, enquanto o frio, o vento e a escuridão se relacionam com a calma. Também no bonde, após ter visto o cego, Ana sente o calor se tornando mais abafado. Ao descer, porém, desse bonde, ela “[p]arecia ter saltado no meio da noite” (LISPECTOR, 2016, p. 149). O Jardim Botânico, em oposição ao brilhante, limpo e quente apartamento, é descrito como sombrio, pesado, obscuro, soberbo. Após o jantar na noite cálida, o marido de Ana levou-a, “afastando-a do perigo de viver. Acabara-se a vertigem de bondade” (LISPECTOR, 2016, p. 155). E, então, ela sopra a pequena flama do dia: Ana abandona a imagem do cego e troca o obscuro do desejo revivido no Jardim pela claridade burguesa familiar.

O conto de Alciene, muito mais curto que o conto de Clarice, é construído de elipses, e a fusão do narrador com a protagonista implica em rapidez e economia de meios expressivos. Em outras palavras, enquanto a narrativa de Clarice expõe em minúcias os pensamentos e ações de Ana, além de recuperar seu passado, no que importa para as dores presentes, o conto de Alciene é de ação mínima, quase sem verbos, com personagem e narrador se amalgamando sem transições linguísticas explícitas.

Em “Vinte anos de Amélia”, o nome da protagonista não é revelado. Amélia, no título, faz referência à canção “Ai! Que saudade da Amélia”, composta por Mário Lago e Ataulfo Alves e lançada em 1942. Relembremos a canção:

Ai! Que saudade da Amélia

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai, meu Deus, que saudade da Amélia
Aquilo sim é que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado

E achava bonito não ter o que comer

E quando me via contrariado, dizia:

Meu filho, o que se há de fazer?

Amélia não tinha a menor vaidade

Amélia que era mulher de verdade

(ALVES; LAGO, 1942)

Com a popularização da canção, o termo “Amélia” passou a designar a mulher que é submissa e que aceita, para estar com seu homem, toda sorte de privações, sem reclamar. Segundo o dicionário Aulete, amélia é “Bras. Pop. Sf. Mulher dedicada e submissa, que se sacrifica pelo bem de seu companheiro [F.: Do antr. Amélia, do samba “Ai! Que saudade da Amélia!”, de Ataulfo Alves e Mário Lago]” (GEISER, 2011, p. 96). Portanto, o título do conto “Vinte anos de Amélia” já insinua como essa mulher — que ainda nem foi propriamente apresentada — passou vinte anos de sua vida.

O conto de Alciene Ribeiro é construído com períodos sintáticos curtos, a maioria sem verbos ou com verbos em elipse. Essa construção gera um ritmo no texto que produz a sensação de se estar ouvindo os pensamentos de uma pessoa que reflete pausadamente a respeito de sua vida, como se nunca tivesse chegado àquelas conclusões antes.

O conto tem início no fim da festa em comemoração aos vinte anos de casamento da personagem principal, quando a porta é fechada após os últimos convidados irem embora. A mulher, então, passa a refletir a respeito desses vinte anos: os filhos, o enriquecimento, as “escapadas do marido, morte do romantismo” (LEITE, 1978, p. 92). O casamento é chamado de cruz, agora mais leve depois que o marido passou a estar mais acomodado e caseiro.

Em seguida, ela diz ao marido que ele pode se deitar, pois ela vai ajeitar a casa antes de dormir. A respeito deste trecho, Carmo (2017, p. 340)² afirma que, ao negar o pronto atendimento ao marido, a personagem do conto coloca-se “como senhora de suas ações, tendo o seu eu como prioridade”. Essa autovalorização da mulher é confirmada na ação seguinte da personagem, que, antes de se recolher, resolve experimentar uma dose de bebida e, em frente à parede espelhada, brinda-se a si mesma. A carga simbólica do brinde a si mesma opõe-se às “[h]umilhações, lágrimas, dores” e aos votos de renúncia refeitos naquela manhã (LEITE, 1978, p. 92), reforçando o início da mudança de percepção da mulher a respeito de si — ou talvez o término

2 No artigo citado, Carmo refere-se à personagem chamando-a de Amélia. Discordamos de tal posicionamento por não haver, no conto, qualquer menção ao nome da personagem, pois o nome Amélia aparece apenas no título. Como já abordado anteriormente, considerando-se o significado popular do nome, parece-nos que o nome Amélia do título “Vinte anos de Amélia” é uma representação da vida que a personagem levava durante os vinte anos de casamento. Ademais, estando somente no título, amplia a sensação de exemplaridade que o conto parece contar, de modo a servir como modelo de ação a ser seguido.

de um longo processo interno, maturado de modo talvez inconsciente, e que tem na noite encenada seu ápice na descoberta e na revelação vivenciada pela personagem.

A mulher passa a se questionar se ainda havia amor e se valia a pena continuar na vida que até então vivera, e começa a ver “tudo sob novo ângulo. Da euforia à dúvida” (LEITE, 1978, p. 93). Ela sente no peito um mal-estar aflorando num bater de asas³. Pela primeira vez em muitos anos, se viu só, e gostou de estar só, pois era um a sós consigo mesma. A personagem reencontra-se com sua identidade e reconcilia-se com a vida. Percebe que passou os vinte anos sem se projetar, apenas servindo, deixando-se anular como pessoa. Ela então (re) faz um pacto com sua consciência, abre a porta e ganha a rua. A mulher viveu vinte anos de Amélia. Nem um dia a mais.

O espaço da narrativa é a casa da família, onde a festa aconteceu. O ambiente em ruínas é fragmentado no discurso, e sua descrição é representativa dos vinte anos de casamento:

- “copos, cinzeiros cheios, pratinhos aqui e ali” (LEITE, 1978, p. 91), sujeira e desordem;
- “poltrona frente à parede espelhada” (LEITE, 1978, p. 92), a prosperidade financeira;
- “objetos de adorno comprados para a ocasião” (LEITE, 1978, p. 93), a preocupação com as aparências.

A mulher interage com esses elementos ao ajeitar copos, esvaziar cinzeiros e juntar pratos sem o auxílio do marido; depois, ao se ver refletida na parede, sustentação e proteção da casa; e, enfim, ao se perceber adorno, o que a impulsiona a sair da casa.

Partindo da resistência, tal como preceituada por Alfredo Bosi⁴, Carmo (2017, p. 249), aponta que a personagem opta pela mudança adotando a “resistência como afronta ao sistema patriarcal, que até então lhe delegara um papel secundário”. Assim, após uma tomada de consciência, a mulher de “Vinte anos de Amélia” opõe-se ao sistema no qual está inserida e com ele rompe ao evadir-se do espaço representativo do casamento.

DESTINOS SOCIAIS

Em ambos os contos a personagem principal reflete a respeito de seu papel na família. Em ambos, o casamento é visto como um destino traçado e não necessariamente o desejo primeiro da personagem, ainda que, ao menos em algum momento, haja amor. A respeito desse destino traçado, Bourdieu (2016, p. 59) afirma

3 O voo como representação da liberdade também pode ser encontrado em outros contos da autora, como em “Lagarta atrevida, borboleta e vida” (LEITE, 2001) e “Menina-nuvem” (LEITE, 1991, p. 11-14), ambos em vivências femininas, e em “Pássaro sem asas”, com protagonista masculino, um ex-presidiário que não se adapta à vida fora das grades e volta para a cadeia. Eis, aí, uma grande parábola do medo da liberdade, uma metáfora da escolha consciente por uma vida sem asas, talvez uma alegoria que mimetize a escolha ou a falta de opção do feminino diante das circunstâncias sociais, familiares, culturais, econômicas e históricas.

4 Bosi, 2008.

que “a inclinação amorosa não está isenta de uma forma de racionalidade que é muitas vezes, de certo modo, amor *fati*, amor ao destino social”. É preciso, claro, modalizar tais considerações, conforme observa Constância Duarte, para não vitimizar uma vez mais a vítima, colocando-a como polo integrado, conformado e de acordo com a opressão da qual já é vítima (cf. DUARTE, [2008], p. 1).⁵

Apesar de serem casadas e constituírem famílias, as personagens parecem estar inseridas no ambiente familiar mais pelo que é esperado delas — o “destino de mulher” (LISPECTOR, 2016, p. 146), o “destino traçado” (LEITE, 1978, p. 92) — do que por suas vontades. As personagens internalizam os códigos sociais por meio do que Marilena Chauí denomina autorrepressão (CHAUÍ, 1991, p. 17), que “será tanto mais eficaz quanto mais conseguir ocultar, dissimular e disfarçar o caráter sexual daquilo que está sendo reprimido” (CHAUÍ, 1991, p. 14). O caráter erótico do amor de Ana pelo cego é sugerido pelo fogo e pelo calor, mas é, ao fim, apagado pela personagem. Por seu lado, a personagem de “Vinte anos de Amélia” questiona a existência de amor pelo marido, e a narrativa insinua um crescente amor da personagem por si mesma através de sua imagem refletida no espelho.

Ambas as personagens saem da casa como uma consequência da falta de afazeres domésticos. No entanto, essa evasão ocorre de forma diversa em cada personagem. Ana procura fugir da ociosidade de certa hora da tarde, porque lhe inquieta aquele momento em que nada mais precisa de sua força. Porém, por ser passageira a inutilidade de Ana, é também passageira a sua evasão: todos os dias ela sai de casa, mas pretende voltar. Já no conto de Alciene, a personagem aos poucos percebe ter se tornado um “adorno fora de moda” (LEITE, 1978, p. 94), e trata-se de um adorno definitivamente fora de modo, é um estado que assume caráter definitivo, o que sugere que sua evasão produzirá também efeitos definitivos.

A casa, espaço intimamente ligado à repressão (em oposição à rua, espaço no qual as personagens perseguem sua liberdade), torna-se insuportável às personagens na falta de tarefas domésticas, levando-as à rua. O trabalho doméstico, parece cumprir uma função de disciplinamento ou adestramento (cf. termos teóricos propostos por FOUCAULT, 2015, p. 338) das personagens, impedindo-as de sair da casa. A ociosidade, portanto, pode ser causadora de um rearranjo nas relações de poder ao fazer com que as personagens questionem fundamentalmente seu destino social, como ocorre com a personagem de “Vinte anos de Amélia”, ou fujam de modo provisório do questionamento desse destino, possivelmente por já conhecer a resposta que se dará à sua inquietação, tal qual Ana.

5 “Nunca concordei inteiramente com a afirmação de Bourdieu, de que a violência simbólica se ‘constrói através de um poder não nomeado’, que ‘dissimula as relações de força’. Ora, tal poder tem nome, e ele é machismo. E as relações de poder, do macho sobre a fêmea, estão bem visíveis nas relações sociais de gênero. Também questiono sua explicação simplista de que a dominação masculina se perpetua porque as mulheres naturalmente a aceitam. Ao invés de buscar a explicação da conduta agressiva no próprio agressor, e o porquê das categorias sociais estarem tão assimiladas ao masculino, parece mais fácil vitimizar, mais uma vez, a vítima.” (DUARTE, [2008], p. 1, em < <http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoconstancia.pdf> >, acesso em 11 jun. 2017).

Em “Vinte anos de Amélia” e em “Amor” é possível observar a forma alinhada ao conteúdo para a produção do efeito único, tal como preconizado por Poe (1965, p. 911) para as narrativas curtas. No conto de Alciene, a gradativa percepção da personagem de que algo em si busca liberdade é acompanhada de um aumento de tensão que culmina num clímax, no qual há a maior concentração dessa tensão (cf. os termos propostos teoricamente por POE, 1965, p. 916). O clímax procura colocar o leitor em “uma disposição própria para o desenlace, que e agora completado tão rápida e diretamente quanto possível” (POE, 1965, p. 919); no caso deste conto, a resolução é feita em duas frases que concluem a narrativa: “Nada mais conta, senão o pacto com a consciência. Abriu a porta e ganhou a rua” (LEITE, 1978, p. 94). O efeito único de sufocamento do conto conscientiza a personagem e provoca sua libertação. Há mudança na situação final da personagem, que cumpre com sua trajetória em um conto de enredo.

Já no conto de Clarice, não se observa um aumento de tensão. Trata-se de um conto de atmosfera, com uma narrativa cuja tônica se encontra não no fim, como nos contos de enredo ao modo de Poe, mas no meio, como nos contos de atmosfera de Tchekhov, e que, portanto, terminam “num registro menor” (ANGELIDES, 1995, p. 192). O ponto alto do conto reside no chamado do cego e suas consequências, e não no fim da narrativa, com Ana retornando à casa e soprando “a pequena flama do dia” (LISPECTOR, 2016, p. 155). A personagem de Clarice aceita o destino feminino que a personagem de Alciene rejeita.

É possível, portanto, observar que a mulher no conto de Alciene Ribeiro dá um passo além em direção à sua libertação. Opondo-se ao sistema patriarcal, a personagem oferece resistência e opta por viver de acordo com seu desejo. Considerando o ano da primeira publicação em livro dos contos analisados, pressupomos que os dezessete anos entre a publicação de “Amor” (1960) e “Vinte anos de Amélia” (1977) possam ter proporcionado à mulher brasileira maiores condições de exercer a liberdade de seguir seus desejos e ser a mulher de verdade que quisesse ser. Meândrico e simbólico, o modo de narrar de Clarice Lispector parece propor, no desvelar alongado, uma denúncia, enquanto o modo de narrar do conto de Alciene Ribeiro, na sucessão metafórica de ruínas e na decisão final da protagonista, indicia um exemplo. As duas escritoras, pois, cada uma ao seu modo, desvelam o tempo histórico em que se situam, rompem com a aceitação passiva do destino como tragédia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ataulfo; LAGO, Mário. **Ai! Que saudade da Amélia**. Rio de Janeiro: Odeon, 1942. Disco 48 RPM.

ANGELIDES, Sophia. **A. P. Tchekhov: cartas para uma poética**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Trad.

Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2016.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

CARMO, Maria do Socorro Pereira Soares Rodrigues. 20 anos de Amélia: 20 anos de submissão e resistência. In: **Seminário do GPLV e Seminário de Linguística**, 7., 2., 2017. Anais... Três Lagoas: GPLV, 2017. 441 p. p. 326-350. Disponível em: < <http://anaisgplv.blogspot.com.br/p/edicao-atual.html> >. Acesso em: 28 maio 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

DUARTE, Constância Lima. Gênero e violência na literatura-afro-brasileira. **Literafro**, UFMG, Faculdade de Letras, [2008]. Disponível em < <http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoconstancia.pdf> >. Acesso em: 11 jun. 2017.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. org. Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREUD, Sigmund. O inquietante. In: _____. **Obras completas**: Histórias de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. Paulo César de Souza. v. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 329-376.

GEISER, Paulo (org.). Amélia. In: _____. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [Verbete].

GINSZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**: quaderni di letterature iberiche e iberoamericane [on-line], n. 2, 2012, p. 199-221. Disponível em: <<http://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/2790>>. Acesso em: 26 maio 2017.

LEITE, Alcione Ribeiro. **Eu choro do palhaço**. Belo Horizonte: Comunicação, 1978.

LEITE, Alcione Ribeiro. **Condão do gira-mundo**. Belo Horizonte: RHJ, 1991.

LEITE, Alcione Ribeiro. **Lagarta atrevida, borboleta e vida**. Uberlândia, MG: Rauer Livros, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

NOMES no Brasil. **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/ranking> >. Acesso em: 28 maio 2017.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: _____. **Ficção completa, poesia & ensaios**. Org., trad. e anot. Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965. p. 911-920.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoria-feminina.pdf> >. Acesso em: 02 set. 2016.

ENTRE CASCAVÉIS E JAGUNÇOS: AS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS NO PERÍODO EMANCIPATÓRIO DA CIDADE DE CASCAVEL – PR

Dhyovana Guerra

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Mestrado em Educação
Cascavel – PR

Thaluan Rafael Debarba Baumbach

Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Licenciatura Plena em Pedagogia
Cascavel - PR

RESUMO: O presente estudo, de cunho qualitativo, visa uma análise comparativa entre bibliografia e história oral referente às relações de poder estabelecidas no período emancipatório de Cascavel – Paraná. No tocante a pesquisa bibliográfica se trata de uma pesquisa aos livros: (i) Cascavel - a História de Alceu Sperança; (ii) Terra, Sangue e Ambição: a gênese de Cascavel de Vander Piaia. No tocante a história oral se trata de uma análise aos depoimentos de pioneiros referentes à história política da cidade. Cascavel teve sua emancipação decretada no dia 14 de dezembro de 1952. Nesse período a cidade sofria reflexo econômico pautado no ciclo da madeira. Baseados nisso, os resultados deste estudo apontam que as relações de poder dentre a década de 1950 – 1970 estão enraizadas nas disputas por terras, e que no contexto destas disputas havia um agente mediador, ou seja, o jagunço.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de poder; Ciclo

da madeira; História Política de Cascavel.

ABSTRACT: This qualitative study purposes at a comparative analysis between bibliography and oral history reference to the relations of power established in the emancipatory period of Cascavel - Paraná. With regard to bibliographic research, it is a research on books: (i) Cascavel – A História of Alceu Sperança; (ii) Terra, Sangue e Ambição: a gênese de Cascavel de Vander Piaia. With regard to oral history, it is an analysis of the testimonies of pioneers concerning the political history of the city. Cascavel had its emancipation decreed on December 14, 1952. During this period the city suffered economic reflection based on the cycle of wood. Based on this, the results of this study indicate that power relations between the 1950s and 1970s are rooted in land disputes, and that in the context of these disputes there was a mediating agent, that is, the henchman.

KEYWORDS: Power relations; Wood cycle; Political History of Cascavel.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de um conjunto de estudos e análises realizadas por meio do banco de dados do projeto de pesquisa intitulado *Memórias da prostituição*

em Cascavel – PR: Lembranças da casa da “Tia Chiquinha”, desenvolvido entre 2015 e 2016, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e fomentado pela Fundação Araucária. No período de desenvolvimento deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, bem como a composição de um banco de dados e coleta de depoimentos de alguns dos pioneiros da cidade de Cascavel-PR referentes aos aspectos históricos da casa da “Tia Chiquinha”, objeto de estudo do projeto de pesquisa mencionado.

A casa da “Tia Chiquinha” foi a principal zona de baixo meretrício da região Oeste do Paraná na década de 1960 e nela ocorriam além de festas, como são de costume, reuniões políticas e comerciais. Nesse sentido, a análise apresentada é resultado da pesquisa no âmbito de uma temática ainda pouco explorada no meio acadêmico, ou seja, as memórias referentes à prostituição feminina em uma determinada cidade/região. Nesse sentido, pode-se lembrar uma característica explorada em outra reflexão sobre a casa da “Tia Chiquinha”:

Havia quartos para cada nível social/econômico de frequentador. Quando algum “colarinho branco” vinha até a casa, este era atendido em quartos especiais. A organização da zona pode ser entendida, portanto, a partir das várias clientelas que a frequentavam e das diferentes categorias de prostíbulo que a constituía. Tal realidade figurava no imaginário e no senso comum da época. Em todos os depoimentos que coletamos de antigos frequentadores, esses informantes fizeram questão de frisar a diferença que os separava dos golpistas, principalmente distinguindo o boêmio da figura do malandro, do vadio e do criminoso. Há um cuidado por parte dos depoentes em preservar uma boa imagem de si, de não serem identificados e confundidos com tipos marginais, que também compunham a freguesia local (BAUMBACH, ALVES, MALACARNE, 2015, p. 188).

Por meio da metodologia da História Oral, pretendeu-se constatar alguns aspectos referentes aos marginais da cidade de Cascavel da década de 1960, entre eles os jagunços e as prostitutas, visando apresentar as suas características representadas por meio dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Entretanto, neste trabalho, será abordado apenas algumas questões referentes as relações de poder estabelecidas entre jagunços e comunidade local no período emancipatório da cidade e que foram ressaltados em um dos depoimentos coletados. A fim de melhor explorar a questão, foram abordadas também duas importantes obras no que diz respeito ao estudo do contexto do Oeste do Paraná no período dos enfrentamentos decorrentes das disputas de terras na cidade de Cascavel, sendo os livros *Cascavel: A História* de Alceu Sperança e *Terra, Sangue e Ambição: A gênese de Cascavel* de Vander Piaia.

Nesse sentido, busca-se situar as relações de poder estabelecidas no período em que a cidade ficou conhecida, como denomina Piaia (2013), pelo pseudônimo de capital do crime. Para tanto apresenta-se uma síntese da história da cidade atualmente conhecida como a “Capital do Oeste Paranaense”, por ser o polo econômico da região e um dos maiores municípios do Paraná. Em seguida, apresenta-se uma análise das relações de poder expostas nas obras selecionadas relacionadas com o depoimento de um dos pioneiros entrevistados considerando o cenário político, a importância e a

influência dos jagunços nas relações entre colonos e posseiros. Cumpre esclarecer que este artigo é uma versão revisada e ampliada do originalmente publicado nos Anais do XII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e III Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, de 25 a 27 de Novembro de 2015, Unioeste – Cascavel - PR.

2 | METODOLOGIA

A fim de desenvolver este estudo, recorreu-se a Pesquisa Bibliográfica que conforme Severino (2016) é realizada a partir de registros de pesquisas anteriores sobre o tema em estudo e também à Pesquisa de Campo na qual a fonte é abordada em seu meio (SEVERINO, 2016) que aqui consistiu na coleta, transcrição e análise de depoimentos dos sujeitos por meio de entrevista, alguns dos pioneiros da cidade, portanto, por meio da metodologia da História Oral.

No tocante a Pesquisa Bibliográfica, foram consultados os livros *Cascavel: A História* de Alceu Sperança e *Terra, Sangue e Ambição: A gênese de Cascavel* de Vander Piaia. Tais livros compõe o acervo bibliográfico referente às memórias públicas da cidade disponíveis na biblioteca do grupo de estudos de Formação de professores para o Ensino de Ciências e Educação Matemática da UNIOESTE Campus de Cascavel (FOPECIM). Por meio desta consulta foi possível compreender o contexto historiográfico da região Oeste do Paraná e situar historicamente o objeto deste trabalho: as relações de poder estabelecidas entre jagunços e comunidade local, colonos e posseiros, no período emancipatório de Cascavel – PR.

Ademais, importa ressaltar que conforme Melo (2015) as obras memorialísticas, produtoras e difusoras de memórias públicas, objetivam cristalizar interpretações e recordações que, por sua vez, são em grande medida individuais. Assim sendo, Melo (2015, p. 37) ressalta que:

[...] as memórias públicas, seriam, portanto, um conglomerado de referências, de enredos, de recordações, que ganham projeção no espaço público. Entretanto, é necessário considerar que as memórias públicas não são as únicas versões de passado possíveis, pois são produzidas em um ambiente de disputas entre os diversos grupos sociais. O caráter consensual das memórias públicas, que se tornaram hegemônicas, é apenas aparente.

Tal problemática manifestada por Melo (2015) revela a necessidade de buscar por outras versões a respeito da história do município, para além daquelas já sistematizadas. Nesse sentido, buscou-se compreender e explorar aspectos históricos da cidade para além da bibliografia já existente e por meio da História Oral.

A utilização da metodologia de História Oral em pesquisa teve início na década de 1950, após a invenção do gravador e desde então, difundiu-se principalmente no meio acadêmico entre: historiadores, antropólogos, cientista políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros (FUNDAÇÃO GETÚLIO

VARGAS, CPDOC, 2012). No Brasil foi introduzida na década de 1970 quando foi criado o Programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC.

As entrevistas de História Oral, segundo a Fundação Getúlio Vargas (2012), são fontes para compreensão do passado assim como os documentos escritos e imagens, caracterizadas por serem produzidos a partir de estímulos, sendo que o pesquisador se utiliza de um conjunto de documentos biográficos e memórias e autobiografias a fim de compreender como o entrevistado interpreta os acontecimentos e situações e “Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012, p. 1).

Conforme Silveira (2007, p. 41) pela História Oral se produz:

[...] narrativas orais, que são narrativas de memória. [...] de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade.

Na mesma direção, o autor ainda ressalta que:

Trabalhar com História Oral é, sobretudo, não querer uma história totalizante a partir dos depoimentos; tão pouco provar uma verdade absoluta. É dar espaço aos sujeitos anônimos da História na produção e divulgação dessa, procurando articular suas narrativas aos contextos e elementos do(s) objeto(s) em pesquisa. É estar preparado para compreender que nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever história sem sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Vale ressaltar que foram utilizados pseudônimos para preservar a identidade dos informantes. Outro aspecto de suma importância é o fato de que – como destacado por Silveira (2007) – não trabalhou-se com relatos que exprimem uma história totalizante, e sim fragmentos carregados de valores pessoais, bem como, interpretações da realidade. Para tal, cabe ao pesquisador confrontar fatos, com relatos de diversos observadores. Em se tratar de fatos históricos, ainda cabe ao pesquisador, avaliar a bibliografia existente, bem como a documentação que trata daquele determinado fato. Nesse sentido, foi possível confrontar relatos de diversos depoentes com a bibliografia existente.

3 | ASPECTOS REFERENTES À COLONIZAÇÃO DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Conforme aponta Santos (2014), a questão da imigração, em âmbito nacional, entra em cena a fim resolver a problemática do povoamento dos sertões brasileiros que no caso da região sul deu certo principalmente devido as condições favoráveis como o clima e a qualidade do solo. Ao abordar a relação entre o homem e a natureza Santos (2014, p. 141) ainda ressalta que “A terra é um centro narrativo dos sentidos da vida. Com ela estão presentes sempre outros objetos correlatos: as matas, os rios,

as montanhas, os minerais”. Outrossim, considera-se ainda, na presente análise, a questão do valor econômico, a divisão e a apropriação privada das terras.

A colonização do Oeste do Paraná deu-se por meio do empreendimento a nacionalização das fronteiras e ocupação das terras. Nesse caso ocorreu a partir da década de 1930, sob o governo do interventor Manoel Ribas. O meio utilizado para povoar estas regiões foi a migração de colonos de origem europeia, já residentes em terras gaúchas, sendo que a ocupação ocorreu por meio de investimentos de empresas colonizadoras que compraram grandes glebas territoriais do governo e as revenderam em pequenas propriedades (PIAIA, 2013). Nos termos atuais, poder-se-ia comparar a forma de loteamento, no entanto para a época a fiscalização das ocupações era rudimentar, o que ocasionou inúmeros conflitos.

A ocupação do extremo Oeste do Paraná foi marcada por muitas mortes em disputas entre colonos, jagunços e posseiros. Nesse cenário em que até mesmo a polícia - que havia se estabelecido na cidade de Cascavel, em 1934, quando foi criado o distrito policial - possuía pouca influência coercitiva, pois, no “Velho Oeste” paranaense, possuir uma arma de fogo, por exemplo, era pré-requisito para sobreviver em terras de cobras cascavéis e jagunços.

A expressão “capital do crime” é utilizado por Paia (2013) para denominar a Cidade de Cascavel, o que chama a atenção e de certa maneira motiva a discussão proposta neste artigo. Porém, para compreender o emprego dessa terminologia é necessário compreender alguns aspectos relacionados à produção econômica no período que antecede os conflitos por terras.

Na década de 1930, com o ciclo da erva-mate entrando em decadência e dando lugar ao ciclo da madeira, diversas famílias de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, em especial, colonos poloneses, alemães e italianos, migraram para a região formando a base populacional da cidade (PIAIA, 2013). Assim sendo, no período que vai entre 1935 a 1955, Cascavel vivenciou o ciclo da madeira. Conforme Sperança (1992) foi a partir da produção e trabalho com a madeira que tornou Cascavel um município. Nesse sentido segundo Piaia (2013, p. 150):

O ciclo da madeira estava cumprindo seus objetivos. As condições da colonização seriam doravante alicerçadas na premissa da formação e ampliação do capital. Para que as pequenas vilas adquirissem a independência como cidades, era preciso certo grau de complexidade das relações sociais, o que foi possível com o estabelecimento dos interesses do capital madeireiro.

O início da década de 1960 foi único para economia madeireira. Nesse período a região foi tomada por indústrias desse seguimento e a sua utilização foi difundida no Brasil e no mundo devido a sua potencial qualidade. Entre a utilização dada à madeira da região conforme ressalta Sperança (1992) foi a base para a construção da cidade de Brasília, atual capital do Brasil. A construção de Brasília teve início em novembro de 1956 e levou toneladas de madeiras da região de Cascavel para sua edificação. Nesse sentido Piaia (2013) ao tratar a respeito do preparo e exploração da madeira,

confirma o que é abordado por Sperança (1992, p. 141) no tocante a construção de Brasília:

As indústrias de madeira passaram a fornecer lambris, forros, assoalhos, tabuas preparadas e padronizadas de acordo com as encomendas, voltando-se também para o mercado interno. Seus compradores agora se situavam nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. A euforia da construção da nova capital – Brasília – contou com milhares de metros cúbicos de madeira extraída e preparada nos outrora temidos sertões do Oeste paranaense.

E é nesse contexto que na cidade de Cascavel foi possível a valorização de algo que até então praticamente não tinha valor, a terra. Tal valorização do território implicou na sua ocupação. A exemplo disso, entre os primeiros relatos sobre a vila que se tornaria a cidade de Cascavel encontra-se o arrendamento de José Silvério de Oliveira, o “Nhô Jeca”, sobre as terras do colono Antônio José Elias nas quais se encontrava a Encruzilhada dos Gomes, localizada no entroncamento de várias trilhas abertas por ervateiros, tropeiros e militares, onde montou seu armazém.

Anteriormente ao período analisado já ocorriam alguns conflitos, porém, não com tal frequência. Com isso foi necessário o estabelecimento do distrito policial de Cascavel, que em 1934 instituiu-se trazendo consigo o distrito judiciário e o administrativo, todos integrantes ao município de Foz do Iguaçu, sendo que a emancipação da cidade só ocorreu em 14 de dezembro de 1952, juntamente com a cidade vizinha, Toledo. Porém, nos anos seguintes, com as diferentes condições sociais e étnicas dos migrantes que passaram a fixar residência no Oeste do Paraná, houve um aumento dos conflitos, que entre as décadas de 1950 e 1970 disseminavam a preocupação entre as disputas por terras entre colonos, jagunços e posseiros.

Tão inquietante era a precariedade da segurança pública no período que ao dia 12 de dezembro de 1960 culminou a um violento incêndio ao paço Municipal José Silvério de Oliveira, onde localizava a Câmara Municipal, eliminando totalmente a documentação dos poderes executivos e legislativo, em circunstâncias que conforme Sperança (1992) até hoje não foram elucidadas. Tal situação acarretou em intervenção militar no ano de 1963, quando o Coronel Lapa realizou uma operação de desarmamento no interior do município, com o intuito de eliminar a luta armada no campo. Como um divisor de águas, a presença no Coronel Lapa na região trouxe um sentimento de tranquilidade para os representantes do legislativo.

Nesse sentido as duas obras abordadas referentes a história da cidade de Cascavel enfatizam o poder exercido pelos jagunços em relação aos posseiros nas disputas por território nos primeiros anos do município que era propício aos enfrentamentos conforme exposto por Piaia (2013, p. 225):

Cascavel, no contexto oestino, era um caldeirão étnico, muito mais propício a enfrentamentos, já que a heterogeneidade levava a conflitos de costumes e manifestações de diferenças. Nenhum desses aspectos, contudo, superava a violência pela conquista da terra.

A problemática da disputa de terra é um dos reflexos das ocupações de terras

pertencentes a empresas colonizadoras por posseiros oriundos de diversas partes do Brasil. Conforme Piaia (2013, p. 225): “Vinhão pessoas de toda parte do Brasil, a maioria com pouco dinheiro ou mesmo sem moeda alguma”. Com as demandas por terra, embora irregulares, mas contínuas, os caboclos foram se estabelecendo na região, as empresas colonizadoras possuíam o título de propriedade, porém, não possuíam benfeitorias estabelecidas. Então os caboclos chegavam à região e construía suas casas em meio à mata, buscando proximidade aos rios. Com isso as empresas colonizadoras recorriam os serviços dos jagunços, pois na época até que fosse recorrida a justiça para reaver a localidade demandaria tempo e em virtude deste o direito de posse poderia ser revertido para o posseiro, por possuir benfeitorias na localidade. Assim sendo, os jagunços atuavam de forma peculiar. Conforme Piaia (2013, p. 228):

O primeiro passo da ação dos jagunços era a intimidação. Embora costumasse funcionar, a empreitada nem sempre tinha sucesso. Os posseiros reagiam a seu modo, deixando o local, suportando a pressão na esperança que os intimidadores desistissem, ou mesmo reagindo de igual para igual.

Tal informação é recorrente no depoimento de Igor, um dos pioneiros da cidade de Cascavel que foi entrevistado, quando indagado a respeito de suas primeiras impressões sobre a cidade. Igor, ainda criança, com em torno de quatro a cinco anos, em uma de suas primeiras visitas ao barbeiro presenciou uma confusão no salão ao lado, onde era localizado um bar que servia como ponto de encontro para os jagunços da cidade e região. Nesse fatídico dia, Igor passou a compreender Cascavel como uma cidade “sem dono”:

Tinha muito Jagunço por que tinha muito trabalho. Vamos chamar de trabalho, bem, assim, os jagunços eram muito solicitados para empreitadas. Empreitadas eram quando você contratava alguém para ser morto. Tinha muita empreita de assassinatos, é, tinha muito posseiro, aqui nós vivíamos em uma terra de ninguém por que como eram consideradas terras devolutas, são as terras que foram tomadas do Paraguai né. A verdade é essa, a história real é que essa terra foi tomada do Paraguai na guerra da tríplice aliança e o povo que veio para cá, a grande maioria tomou posse da cidade, e quando já havia um determinado número de posseiros e tal, aquelas pessoas mais abastadas ou mais violentas, chegavam aqui, tentava primeiro uma compra não muito honesta né e quando não conseguiam isso contratavam pistoleiros, hora para dar um susto, hora para sair correndo da casa com família outras vezes assassinando pai de família às vezes tocando fogo em casas com famílias dentro, então Cascavel é uma cidade que como outras partes do mundo, foi construída em cima de muita disputa e muito sangue (IGOR, 2015).

Nesse sentido o *modus operandi* dos jagunços refletia que era interessante para os contratantes que o posseiro saísse da local, por bem, ou por mal. Assim sendo, caso o posseiro não se retirasse por meio de conversa, os jagunços aproveitavam de algum momento apropriado e “faziam o serviço”.

Tal ação por parte dos jagunços rememora a forma de poder do Antigo Regime, sistema político e social que foi estabelecido na França a partir do final da Idade Média, em que ocorria a prática do suplício, analisado por Foucault (1993). Conforme Orso

(1996, p. 15) “No suplício correlacionavam-se o tipo de sofrimento físico, a qualidade e a intensidade do sofrimento ao tempo de castigo calculado segundo regras de flagelo devidamente detalhadas”. Durante o Antigo Regime, o Soberano representava o poder máximo, ou seja, a própria lei e a violação da lei era compreendida como ataque ao próprio Soberano acarretando na prática do suplício.

Para Foucault (1993) o poder não está apenas nas instâncias superiores da censura, mas penetra sutilmente e profundamente em toda a trama da sociedade. Nesse sentido, numa tentativa de análise e aproximação com a realidade na gênese de Cascavel, os detentores do poder na cidade, ou seja, os contratantes dos jagunços, por meio destes, expressavam o poder máximo. O poder dos jagunços e pistoleiros era, por conseguinte, amplamente difundido na sociedade cascavelense da época e de acordo com Piaia (2013, p. 194):

Os jagunços e pistoleiros tinham seus nomes conhecidos, assim como suas vítimas. Fazia parte do negócio ter seu nome divulgado, mesmo que fosse pelo apelido. Quanto maior o temor deste ou daquele sujeito, mas facilmente ele conseguia seus intentos criminosos. Prestando um serviço mais eficaz, maiores as possibilidades de uma nova empreitada e também de uma valorização do seu trabalho sujo. No topo da pirâmide do medo estava assentado o mandante, este quase sempre incógnito. Nas rodadas de cachaça, os pistoleiros deixavam vazar nomes, embora fosse apenas a conversa de um pobre coitado cuja única ocupação era manejar um revolver. Ademais, contra os delatores habituais havia outros pistoleiros dispostos a enfrenta-los.

Assim como as cerimônias de suplício tinham um lugar de destaque, uma vez que era necessário que todos soubessem do acontecimento e tomassem por lição (ORSO, 1996) os jagunços tinham seus nomes conhecidos e temidos na região, sendo que desse modo seus trabalhos eram valorizados e os posseiros viam-se ameaçados.

Conforme Orso (1996) o poder não possui uma natureza universal, mas é uma prática social construída historicamente. Nesse sentido, o poder é relacional, pois não há um poder em si, mas relações de poder e de força (ORSO, 1996). Desse modo, o poder não pode ser pensado isoladamente, pois para o seu estabelecimento é necessário, conforme Souza (2011), relações desiguais e assimétricas. Nesse sentido, a relação entre jagunços e posseiros no período emancipatório de Cascavel se configuram em certa medida como relações desiguais de poder.

Uma vez que o poder não está localizado em um ponto específico da estrutura social, este funciona como uma rede de mecanismos sem limites que envolve todos os indivíduos (ORSO, 1996), entretanto procurou-se aqui abordar alguns aspectos do poder exercido pelos jagunços sobre os posseiros. Na mesma direção, Souza (2011, p. 107) afirma ainda que para Foucault poder não é: “a) uma coisa; b) o controle de um conjunto de instituições; c) a racionalidade escondida da história; d) em sua essência, dominação”. Desse modo, as relações de poder se estabelecem, por meio das desigualdades entre dominantes e dominados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto é possível observar que durante a colonização da região Oeste do Paraná, particularmente da cidade de Cascavel, os conflitos por terra eram eminentes. Nesse sentido, a população local composta principalmente por colonos e posseiros precisavam produzir sua existência em terra de cascavéis e jagunços, em que pode-se inferir que a insegurança era um sentimento comum e em certa medida, geral.

Ao analisar a história de Cascavel da década de 1950 – 1970, por meio dos autores pesquisados, do relato de Igor e dos demais depoentes, pode-se observar a existência expressiva das relações de poder estabelecidas entre aqueles que contratavam os serviços dos jagunços e entre estes e os posseiros que haviam se estabelecido na cidade. Encerrado o ciclo da madeira, no final da década de 1970, Cascavel iniciou a sua fase de industrialização embora pouco desenvolvida, concomitantemente com o aumento da atividade agropecuária, notadamente soja e milho.

A busca pelo poder continuou, mas em outro âmbito, agora entre as próprias autoridades locais, a fim de localizar os mandantes nas empreitadas dos jagunços. Nesse período de disputas judiciais, mais uma vez, a impunidade reinou quando durante os julgamentos um incêndio misterioso culminou com a perda de todas as provas. Foi o início de um período que marcou a história do município. Tão inquietante era a precariedade da segurança pública no período que ao dia 12 de dezembro de 1960 culminou a um violento incêndio ao paço Municipal José Silvério de Oliveira, onde localizava a Câmara Municipal, eliminando totalmente a documentação dos poderes executivos e legislativo, em circunstâncias que conforme Sperança (1992) até hoje não foram elucidadas. A bibliografia e os depoimentos evocam o sentimento de incertezas e impunidade nas primeiras décadas do tão jovem município.

REFERÊNCIAS

BAUMBACH, T. R. D.; ALVES, F. L.; MALACARNE, V. Entre relatos e representações: a prostituição nos primórdios da capital do oeste do Paraná. In: XII Semana Acadêmica de História – “História e Arte: Literatura, música e cinema”, 12, 2015, Marechal Candido Rondon. **Anais...** Marechal Candido Rondon: Centro Acadêmico de História, 2015. P. 182-192.

FGV CPDOC. **Entrevistas do programa de história oral**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 27 de mar. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MELO, C. F. Literatura memorialística em perspectiva: uma análise da obra cascavel, a história de Alceu Sperança. In: XII Semana Acadêmica de História – “História e Arte: Literatura, música e cinema”, 12, 2015, Marechal Candido Rondon. **Anais...** Marechal Candido Rondon: Centro Acadêmico de História, 2015. p. 37-48.

ORSO, J. P. **A concepção de poder em Michel Foucault e as relações de poder na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE**. 1996. 05 – 49 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 1996.

PIAIA, V. **Terra sangue e ambição**: a gênese de Cascavel. Cascavel: Edunioeste, 2013.

SANTOS, J. C. dos. **Construir Fronteiras**: Nacionalismo e Territorialismo no Paraná nos Séculos XIX e XX. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 24ª ed. 2016

SILVEIRA, É. da S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura**, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007

SPERANÇA, A. A. **Cascavel**: A História. Curitiba: Lagarto, 1992.

SOUSA, W. L. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2011. p. 103-124. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/3160/2911>>. Acesso em: 27 de mar. 2018.

ENTREVISTAS

JONAS. Entrevista I. [Mai. 2015]. Entrevistador: Thaluan Rafael Debarba Baumbach. Cascavel, 2015. 1ºdiaA.mp3 (35 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no acervo do Grupo de pesquisa FOPECIM/UNIOESTE.

RODRIGO. Entrevista I. [Mai. 2015]. Entrevistador: Thaluan Rafael Debarba Baumbach. Cascavel, 2015. 1ºdiaB.mp3 (88 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no acervo do Grupo de pesquisa FOPECIM/UNIOESTE.

VITOR. Entrevista I. [Mai. 2015]. Entrevistador: Thaluan Rafael Debarba Baumbach. Cascavel, 2015. 1ºdiaC.mp3 (59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no acervo do Grupo de pesquisa FOPECIM/UNIOESTE.

JOSÉ. Entrevista I. [Mai. 2015]. Entrevistador: Thaluan Rafael Debarba Baumbach. Cascavel, 2015. 1ºdiaD.mp3 (34 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no acervo do Grupo de pesquisa FOPECIM/UNIOESTE.

IGOR. Entrevista I. [Jul. 2015]. Entrevistador: Thaluan Rafael Debarba Baumbach. Cascavel, 2015. 1ºdiaE.mp3 (55 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no acervo do Grupo de pesquisa FOPECIM/UNIOESTE.

EFEITOS DE MEMÓRIA DISCURSIVA NAS MANIFESTAÇÕES SOCIAIS DE 28 DE ABRIL DE 2017: ANÁLISE DE IMAGENS DISPONÍVEIS NA INTERNET

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/
FAPEMIG) – Instituto de Letras e Linguística –
ILEEL – Uberlândia/MG

RESUMO: A memória se constitui em um elemento relevante do discurso, tendo em vista que as práticas discursivas provocam a emergência de discursos já produzidos, demarcados historicamente. Tomando essa memória como campo associado, esse integrante é considerado importante, também, pela produção de sentidos no discurso, agregando um novo sentido ao já-dito, a partir do presente no qual se dá a enunciação. Pensando nessa dimensão discursiva, este artigo se propõe a investigar a memória discursiva nas manifestações sociais ocorridas em 28 de abril de 2017, objetivando problematizar os efeitos de sentido produzidos a partir desse entrelaçamento entre o passado e o presente materializados nos discursos. Para tanto, foram selecionadas três imagens disponíveis na internet, aquelas que atenderam o objetivo deste trabalho de forma mais completa, cuja memória se faz nitidamente presente. Como recorte teórico-metodológico, foram adotados pressupostos da Análise do Discurso de vertente francesa, sobretudo as considerações de Michel Pêcheux e Michel Foucault, com

destaque para este último. Para as análises, alguns conceitos foram tomados, como sujeito, discurso, história, memória e sentido, os quais caminham interligados, no sentido de dar corpo às leituras das imagens relacionadas às manifestações. Pelos domínios de memória nos discursos analisados, verifica-se a relação com outros discursos, como religioso, e que esse sujeito trabalhador procura contestar a ordem estabelecida e procura construir um lugar de verdade em suas manifestações.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. História. Memória. Manifestações sociais.

ABSTRACT: Memory is a relevant element of discourse, considering that discursive practices cause the emergence of discourses already produced, historically demarcated. Taking this memory as an associated field, this member is considered important, also, by the production of meanings in the discourse, adding a new sense to the already-said, from the present in which the enunciation takes place. Thinking about this discursive dimension, this article intends to investigate the discursive memory in the social manifestations that occurred on April 28, 2017, aiming to problematize the effects of meaning produced from this interweaving between the past and the present materialized in the discourses. In order to do so, three images were selected on the Internet, those that fulfilled the

purpose of this work in a more complete way, whose memory is clearly present. As a theoretical-methodological clipping, the assumptions of the French Speech Analysis were adopted, especially the considerations of Michel Pêcheux and Michel Foucault, with emphasis on the latter. For the analysis, some concepts were taken, such as subject, discourse, history, memory and sense, which walk interconnected, in order to give body to the readings of the images related to the manifestations. For the domains of memory in the analyzed discourses, the relation with other discourses, as religious, is verified, and that this working subject tries to contest the established order and tries to construct a place of truth in its manifestations.

KEYWORDS: Speech. History. Memory. Social manifestations.

1 | INTRODUÇÃO

O discurso se faz presente em quase todos os tipos de interação humana, e assume várias formas e dimensões. Esse processo comunicativo provoca uma reflexão acerca da constituição dos sujeitos a partir das práticas discursivas, dos regimes de verdades emergentes em cada época, considerando o sujeito como histórico e sempre da ordem do inacabado. Pensando sobre as interações entre os sujeitos ligados à história e do momento considerado como a era das novas tecnologias digitais, este trabalho objetiva problematizar, por meio de análises, as memórias discursivas presentes em algumas imagens relacionadas à greve geral, manifestação ocorrida em 28 de abril de 2017.

Ressalte-se que, além dessa ocorrência nas ruas, a organização se deu, também, por meio da rede digital, recurso que serviu de base, ainda, para a publicação e compartilhamento de fotografias e de montagens sobre o evento contra as reformas propostas pelo presidente interino, Michel Temer. Considerando a extensão do presente trabalho, foram selecionadas três (3) imagens de diferentes fontes, cuja regularidade discursiva se concentra na memória e seus efeitos instigantes, correspondendo de forma mais precisa aos objetivos deste trabalho.

Pensando na sua extensão e abordagens, o artigo está organizado na seguinte ordem: em um primeiro momento, foram problematizados alguns conceitos operacionais da AD francesa, como sujeito, discurso, história, memória e sentido, com destaque para as formulações foucaultianas; em seguida, seguem as análises das imagens coletadas na internet, cujo foco principal é sublinhar essas memórias discursivas que criam efeitos de sentido nos discursos presentes, delineando para as considerações finais.

2 | DISCURSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: BREVES APONTAMENTOS

Considera-se que o sujeito, na perspectiva teórico-metodológica dotada, é constituído na/pela história, por meio das práticas discursivas em cada época. Uma

vez sendo histórico, esse sujeito é disperso, sempre na ordem do inacabado, tendo em vista que a história é dinâmica e os discursos são produzidos de acordo com cada momento. Assim, as condições de existência do discurso estão intimamente ligadas à história pelos regimes de verdades de cada momento, isto é, de acordo com o verdadeiro de uma época dada. Essas verdades, na perspectiva foucaultiana, se encaixam, sobretudo, na ciência, mas além disso, há as chamadas “outras arqueologias”, discursos que não estão ligados a conhecimentos científicos, mas que contêm em seus domínios regimes de verdade e constituem sujeitos no percurso histórico.

Ressalte-se, também, que em meio às práticas discursivas há sempre relações de poder, este não necessariamente relacionado ao Estado, mas que acontece de sujeito para sujeito, no cotidiano, segundo Foucault (1981). O poder é algo que funciona, se exerce pelos sujeitos nas suas relações discursivas diárias, porém, ele acontece nos diversos tipos de relações, no âmbito social. Assim, vale destacar que essas relações de poder não são negativas, pois produzem verdades e sujeitos. O que se percebe é uma interdependência entre esses dois fatores, isto é, as verdades circuladas a cada época são arraigadas de poder e vice-versa, responsáveis pelos processos de subjetivação dos sujeitos no âmbito da história.

A definição de discurso para Foucault não é algo fácil de se compreender, tendo em vista suas formulações ao longo de suas obras que se debruçam sobre os fatores saber e poder, as chamadas fases arqueológica e genealógica, em que esse teórico sublinha esses dois aspectos como responsáveis pela constituição do sujeito. Vale destacar que na obra *Arqueologia do Saber* há formulações precisas para essa tarefa desafiadora de procurar esclarecer ou ao menos problematizar o conceito de discurso.

Foucault (2008) toma o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, esta se repousa sobre a emergência do discurso em dado momento e que obedece a certas regularidades ligadas às suas condições de existência. Essa emergência pode ser referida como a dispersão do discurso, uma vez que esse referido filósofo problematiza o fator unidade como tradicionalmente é percebido e que essas formações discursivas acontecem no âmbito da descontinuidade, por um processo de dispersão.

No que tange ao discurso, pela sua função enunciativa que apresentam características relevantes, sobretudo para as análises do *corpus*, além do posicionamento do sujeito, outros fatores contribuem para a sua consideração. O enunciado, na perspectiva foucaultiana, constitui a efetividade discursiva, na sua singularidade e a sua produção recorre sempre outros enunciados. Assim,

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Essa relação que um enunciado mantém com outros enunciados, já produzidos, aponta para o que esse teórico denomina de campo associativo, este se constituindo em uma memória, a qual será discutida mais adiante, servindo-se como tripé para as leituras das imagens selecionadas. Um enunciado, ainda que retomado, seu sentido não será o mesmo, pois o momento histórico no qual é produzido lhe atribui novo sentido, de acordo com as condições históricas de possibilidade em que aparece.

Além dos aspectos de posicionamento de sujeito e campo associado, o enunciado possui uma data de produção, um suporte material e institucional, além de um domínio de memória, o que Foucault (2008) denomina de campo associado. A essa relação com outros discursos, também é dada a denominação de interdiscurso, cujas relações discursivas se dão no interior do discurso produzido.

Tendo em vista a constituição do sujeito que é histórica e pelas produções discursivas que também são históricas, os enunciados possuem um caráter de acontecimento, e esse evento se liga aos fatores históricos que o permitem acontecer e não simplesmente a se repetir, bem como defende Foucault (2008, p. 31-32).

Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

Nessa perspectiva, é evidenciada a natureza de unicidade do enunciado quando encaixado na natureza do acontecimento, considerando o momento histórico no qual foi produzido, que lhe dá um caráter novo e não apenas repetição de um já-dito. A singularidade é advinda de suas condições de emergência, pelo processo de dispersão e descontinuidade na história. Dessa forma, todo enunciado se relaciona com outros enunciados e serve de base para a formação de outros futuramente.

A história é tomada como um fator *a priori* na Arqueologia foucaultiana, uma vez que descrever o arquivo é rumar em direção à temática história, como alicerce para os avalanches discursivos que se dão em determinada época. Esse olhar mais acentuado para o fator história é evidenciado no item *O enunciado e o arquivo*, a partir do qual esse teórico supracitado soblinha a emergência de um enunciado e seu vínculo histórico, pela povoação de outros enunciados em seu interior.

Dois aspectos relevantes para se compreender esse fator histórico como determinante para a produção discursiva é a dupla enunciado e arquivo. A emergência de um enunciado é condizente com o momento vigente da enunciação e o arquivo evoca a retomada de algo construído em uma dada época, como pertencente a um conjunto dos discursos inscritos em certos aspectos, como objeto determinado,

temática específica e sujeitos. Esse arquivo condiz com as condições de possibilidade determinantes do enunciado, isto é, aquilo que pode ser dito em determinado momento, tomado como verdade.

Pela ordem do, sabe-se que um discurso pode ser tomado como verdadeiro, tendo sua circulação possibilitada pelos sujeitos, legitimado; ou o contrário, pelos sistemas de interdição. Nesse ínterim, o lugar social ocupado pelo sujeito é considerado relevante, já que o que se diz se relaciona a esse lugar, autorizando-o ou não a produzir determinado discurso em um lugar específico, em um momento histórico definido. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

A história, como discorrido, apresenta seu lugar no que tange à constituição do sujeito e à produção discursiva, já que determina as condições de possibilidade para a emergência dos discursos e apresenta sua importância para se problematizar o conceito de memória discursiva. Nessa direção, trata-se de um aspecto relevante, sobretudo pelas considerações teórico-metodológicas de Michel Foucault, já que suas obras são pautadas nas produções de saberes e nas relações de poder, indicadores de momentos históricos como pano de fundo bem determinado nesse campo disciplinar.

Certeau (2002) e Burque (2011) problematizam a história de forma a destacar elementos que interessam para este trabalho, no que concerne à problemática da nova história. Pela perspectiva histórica, como fator norteador da produção discursiva, vale apontar que se trata de uma nova concepção de história: a denominada “nova história”. Essa história, percebida como distinta da tradicional, se encaixa na obra foucaultiana, uma vez que suas considerações são pautadas pela busca de explicações rumo a novas perspectivas, sobretudo a de se explicar a sociedade, nas produções discursivas, a partir das microestruturas.

Instaura-se, então, uma dicotomia no que tange a duas concepções distintas de história: de um lado, a tradicional, denominada de global e, de outro, a entendida como universal. Se por um lado, a história tradicional busca explicar os fatos obedecendo certa linearidade dos acontecimentos, a nova história procura por uma retomada, uma descontinuidade dos acontecimentos sociais. O que se percebe, nessa perspectiva, é uma irrupção histórica, evidenciada pela própria problemática dos enunciados, que se constituem mantendo relações com outros enunciados já produzidos.

A nova história não se vale de grandes feitos, sobretudo políticos, como a história tradicional, mas de inúmeros aspectos sociais que norteiam os sujeitos, a sociedade e a visão sobre esses aspectos é mantida a partir das microestruturas, bem como afirma Burke (2011, p. 3):

[...] vários novos historiadores estão preocupados com “a história vista de baixo”; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. A história da cultura popular tem recebido bastante atenção. Os historiadores da Igreja estão começando a estudar sua história vista tanto de baixo, como de cima. Os historiadores intelectuais também têm deslocado sua atenção

dos grandes livros ou das grandes ideias — seu equivalente aos grandes homens — para a história das mentalidades coletivas ou para a história dos discursos ou “linguagens”, a linguagem da escolástica, por exemplo, ou a linguagem forense [...].

As palavras do autor remete a ideia de uma visão histórica a partir da sociedade, isto é, das pessoas, denominadas sujeitos pela linguagem pautada no discurso. Tal olhar de historiador remete às considerações não dos grandes acontecimentos, como fatores políticos que muitas vezes determinam a sociedade, mas a partir das pessoas, das microestruturas. Esse olhar sobre os sujeitos direciona para os discursos, isto é, fundamentando ao que essa história universal (a nova história) conceitua como “olhar de baixo”.

Quando Foucault problematiza o poder, essa maneira de se perceber as microestruturas retrata de forma perceptível essa nova noção de história, uma vez que é defendido que o exercício do poder acontece a partir das microfísicas, isto é, microforças, travando lutas diariamente nesse processo de práticas discursivas. Nessa direção, a nova história se faz presente, ao considerar lutas diárias e produção de saberes, as microestruturas entram em cena, bem como a descontinuidade e a irrupção dos discursos/sujeitos com a história. Essa visão de microestruturas para se pensar o discurso se fundamenta nessa nova história, ao considerar os sujeitos, por essa visão de baixo e pela não linearidade histórica tradicional. “Singularidade, dizíamos: os discursos dos fenômenos são singulares nos dois sentidos da palavra; eles são estranhos e não cabem numa generalidade, cada um deles é o único de sua espécie” (VEYNE, 2008, p. 29).

No tocante à história, pelo processo da descontinuidade e por essa emergência relacional dos discursos, elenca-se a denominada memória discursiva, conceito considerável para se pensar essa produção de enunciados a partir de outros já existentes e dispersos na história. Ressalte-se que esse conceito de memória discursiva é elaborado, inicialmente, por Courtine, a partir de certas considerações já estabelecidas, como a noção de formação discursiva de Foucault.

É a partir do domínio de memória que podemos apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído e de articulação de enunciado (no sentido dado a estes termos): isso equivale a dizer que o domínio de memória apresenta, num plano de organização de *corpus* discursivo, o interdiscurso como *instância de constituição de um discurso transverso* que regula para um sujeito enunciador, produzindo uma sdr em cp determinadas, o modo de doação dos objetos de que fala o discurso, assim como o modo de articulação desses objetos: é a partir do domínio de memória que se poderá aproximar os processos que garantem a referência dos nomes por sujeito enunciador e autorizam, assim, a predicação e a correferencialidade (COURTINE, 2009, p. 112, grifos do autor).

Vale destacar que sdr significa “sequência discursiva de referência” e cp igual a “condições de produção”. As considerações desse autor retomam conceitos foucaultianos no esboço de suas formulações sobre memória discursiva, sobretudo formações discursivas e objetos, fatores decisivos nos processos discursivos. Esse domínio de memória, que Foucault denomina de campo associativo, estabelece uma

referência a discursos já produzidos, além de estabelecer uma interdiscursividade ao que é produzido no presente, atribuindo uma condição de sentidos ao discurso, isto é, a uma sequência denominada recorte enunciativo.

Esse caráter de memória caracteriza o enunciado, no sentido metodológico, como passível de ser isolado, na condição de acontecimento, e também de se relacionar com outros enunciados, pelo caráter de se constituir a partir de outros. Além disso, no que respeita à nomenclatura de memória, Foucault e Pêcheux apresentam semelhanças em relação a esse conceito. Para o primeiro, “já-dito” e para o segundo, “pré-construído” ou “implícito”, este tomado também por Achard (1999), evidenciando, assim, esse caráter que o discurso apresenta de conter em seu interior outros discursos, materializados por meio dos enunciados, seja estes pela língua ou imagéticos. Foucault não trabalha com a ideia de memória propriamente dita, mas utiliza outros termos que fazem referência e essa memória discursiva, como já-dito e campo associado, referindo-se a essa condição de constituição de um enunciado a partir de outro(s).

Ainda que apresentam diferenças quanto às definições, esses dois teóricos referidos apresentam proximidades no que concerne a essa memória discursiva:

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro (FOUCAULT, 2008, p. 28).

O termo *interdiscurso* caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar: assim, a noção discursiva de pré-construído deve ser distinta da noção lógica de pressuposição, da mesma forma a noção discursiva de discurso transversal se distingue da noção lógica de implicação (PÊCHEUX, 2009, p. 145-146, grifo do autor).

As considerações dos dois autores se complementam, considerando os termos “já-dito” e “pré-construído”, que se ligam a essa memória, isto é, discursos produzidos na história e que o sujeito, ao enunciar, retoma para seu presente, provocando um efeito de memória discursiva, que é sempre um “jamais-dito”. Essa retomada enunciativa, mas no sentido não de pura repetição, atribui um sentido novo ao discurso, tornando-o singular, da ordem do acontecimento, de acordo com as considerações foucaultianas.

Além dessas denominações referentes à memória, Pêcheux (2009) elenca o conceito de interdiscursividade para esse “pré-construído”, uma vez considerando esse discurso anterior trazido para a formação de um novo discurso. Esse interdiscurso, emergência de um discurso novo que aciona outros já existentes, desempenha o papel de atribuir sentidos ao discurso presente, o qual se liga a essa anterioridade a ele, pautado por essa retomada histórica a qual a memória busca para o presente vigente.

Segundo Pêcheux (2011, p 52):

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Pela memória que é acionada por meio do enunciado, essa não repetibilidade se baseia pelo fenômeno das regularidades, estas ligadas a fatores históricos, bem como as condições históricas de sua emergência, de acordo com Foucault (2008) ou condições de produção, de acordo com as definições pecheutianas. Tais regularidades discursivas concernem em uma ordem, uma modalidade enunciativa, posicionamentos de sujeitos, temática e objeto, enfim uma série de fatores que determinam o sentido particular de um discurso, inviabilizando que essa retomada se dê simplesmente como repetição de algo já construído.

Nessa direção, vale destacar a constituição do sujeito pela história, pelas relações de saber e de poder (FOUCAULT, 2010), por meio das quais se dá sua subjetivação, em que se inscreve em dada formação discursiva. Trata-se de um sujeito disperso, histórico e sempre em construção, cujos discursos apresentam esse caráter de se constituírem a partir de outros “já-ditos”, pela memória que pode ser percebida a partir das análises das imagens que se seguem.

3 | AS MANIFESTAÇÕES E A MEMÓRIA DISCURSIVA: DAS RUAS PARA A WEB

Como recorte de *corpus* para as análises, cujos discursos são sobre as manifestações sociais ocorridas em 28 de abril de 2017, foram selecionadas três (3) figuras disponíveis na internet, em que foram observadas aquelas que continham um teor mais relevante acerca das memórias materializadas, subsidiando de forma mais precisa as análises. Para essas leituras, o suporte teórico-metodológico adotado se baseia em Pêcheux e Foucault, este com mais atenção, além de dar importância a Courtine, teórico que instaura o conceito de memória no que tange à análise do discurso.

Nessa perspectiva, as figuras analisadas apresentam algumas semelhanças, sobretudo quanto aos discursos ligados ao cristianismo, presentes nas imagens 2 e 3, fator que possibilitou relacioná-las quanto a essa temática, contribuindo para a construção de uma análise comparativa entre ambas no que tange à memória discursiva. Assim, as análises seguiram em direção às memórias, as quais constroem efeitos de sentido nos discursos, tendo em vista as condições históricas de possibilidade de suas emergências.



Pug @LucasLopes05561 · 28 de abr

"Toda revolução começa com uma faísca" #BrasilEmGreve



Figura 1 – “Flechada no Congresso Nacional”.

Fonte: <<https://twitter.com/mabchalegre>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

A figura 1 foi coletada do *twitter*, rede social que, dentre várias outras, serviu de cenário para as manifestações, possibilitando a interação entre os sujeitos trabalhadores não apenas nas ruas, mas também virtualmente, meios de comunicação que contribuiu, inclusive, para a organização desse evento.

Nessa referida figura, cuja linguagem é apenas não verbal quando se refere ao sujeito índio, o qual é apresentado com um arco e uma flecha em direção ao Congresso Nacional, possibilitando relacionar tal enunciado ao título atribuído pelo proprietário da conta do *twitter*, logo acima: “Toda revolução começa com uma faísca”, seguida da *hashtag* “#BrasilEmGreve”. Nessa dimensão, pode-se tomar ao que Foucault (1981) denomina de relações de poder, que se dá em meio às microfísicas, construindo verdades e sujeitos, razão pela qual surgem as resistências.

No que tange ao sujeito índio, elenca-se uma memória quando retomada a sua história em relação ao descobrimento do Brasil pelos portugueses, cujo sujeito descobridor mantém uma relação de sujeição com esse sujeito primitivo brasileiro. Cria-se um efeito de justiça quanto ao confronto do momento presente do enunciado, cujo sujeito branco e sujeito índio se constituem em duas forças opostas socialmente ao longo da história do Brasil. Esse efeito se traduz, também, como uma espécie de vingança desse sujeito índio, tido como o primeiro habitante do país, que é invadido pelo branco que toma a sua morada e sua cultura. Nesse contexto, Courtine (2009, p. 104, grifos do autor) afirma que

[...] toda formulação apresenta em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém igualmente com formulações com as quais coexiste (seu “campo de concomitância”, diria Foucault) ou que lhe sucedem (seu “campo de antecipação”) relações cuja análise inscreve necessariamente a questão da *duração* e da *pluralidade dos tempos históricos* no interior dos problemas que a utilização do conceito de FD levanta.

Em consonância com as palavras do teórico, o qual retoma os conceitos de formação discursiva e de campo associado, formulados por Foucault (2008) e a oscilação entre a repetição e a regularização de Pêcheux (2011), considera-se essa memória do enunciado como um confronto histórico, cuja formação discursiva se dá por meio dessa pluralidade dos tempos históricos no enunciado. A memória presente no enunciado aponta para um percurso histórico do sujeito índio, bem como é materializado na figura (sem camisa, com um arco e flecha, bem como a cor da pele morena e cabelo preto e liso). Os instrumentos se constituem em seu meio de defesa que, no presente do enunciado, simboliza um desconforto em relação à ordem do homem branco e, sobretudo, pela (des)ordem do presente em relação à formação discursiva política e social desse sujeito índio. Dessa forma, o passado histórico e o presente se encontram no enunciado, sugerindo essa relação de sujeição entre os sujeitos branco e índio do passado, numa ordem metafórica entre o trabalhador e atual presidente. No entanto, Congresso Nacional simboliza lugar de se fazer as leis, cujo poder legislativo federal é o alvo desse sujeito reacionário (não no sentido antidemocrático do termo, mas reação pela democracia) e que as leis do homem branco, no entanto, é motivo da resistência desse sujeito histórico que se coloca como idealizador da justiça.

“Toda revolução começa com uma faísca” aciona discursos passados na história do país, cujas mudanças se deram pelos movimentos sociais, isto é, pelas resistências dos sujeitos que, pela (des)ordem do discurso estabelecido, fizeram emergir outras ordens sociais. “Faísca”, semanticamente, aponta para outros sentidos, como algo minúsculo que toma uma dimensão maior, referindo-se à resistência desse índio em relação ao Congresso e a greve geral dos trabalhadores que, apesar de apenas um dia, seu efeito é passível de mudança. Além disso, o próprio enunciado da figura sugere essa “faísca” como atitude mínima, mas significativa, levando em consideração o sentido de Congresso e do instrumento flecha nesse contexto.

A *hashtag* “#BrasilEmGreve”, cujo efeito metonímico sugere a união dos sujeitos trabalhadores em uma mesma categoria, constituindo-se em um corpo social unificado, inclusive as minorias, como o índio, cuja etnia constitui os primórdios da história do Brasil. Nessa dimensão, o discurso sobre as diferenças é apagado, emergindo laços de resistência, isto é, manter todos os sujeitos em um mesmo posicionamento, em relação às reformas sociais, como o elemento capaz de provocar a mudança.

Esse discurso materializado no enunciado, que coloca o sujeito índio como protagonista dessa revolução do presente, é simbólico, tendo em vista que o que está em jogo não é uma flechada como arma revolucionária desse presente legislativo, mas uma memória desse pioneiro que é tomado como justo e serve de pano de fundo para colocar essa ordem do homem branco em xeque. Para o sujeito leitor, é evidenciado que o enunciado direciona-o para um paralelo entre o passado e o presente, discursos que se cruzam, surtindo o efeito de desmoralizar o momento político do presente, que

se percebe, também, na figura 2:



Figura 2: Discurso religioso.

Fonte: <<http://jornaldehumaita.com.br/2017/04/fotos-protestos-atingem-6-cidades-no-amazonas/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

A figura 2 explicita o movimento grevista nas ruas, ainda que tenha durado apenas um dia, cujas paralisações revelam a resistência da classe trabalhadora em relação à ordem estabelecida. Esses sujeitos são, em sua maioria, trabalhadores, cujo movimento atribui-lhes um caráter coletivo em busca de seus direitos.

O discurso materializado no cartaz da figura revela a insatisfação desses sujeitos e as relações de poder (FOUCAULT, 1981) com o destinatário da mensagem, o presidente interino. Percebe-se a modalidade enunciativa típica de sujeitos cidadãos que se manifestam nas ruas, espaço público cujo discurso constrói um lugar de verdade, sobretudo pela legitimidade que busca conquistar em meio ao movimento social, cujo discurso é autorizado a circular, pelo momento histórico e sujeitos envolvidos, bem como afirma Foucault (1996) quando explana *A ordem do discurso*.

Para reforçar esse regime de verdade, a memória se faz presente, cujos sujeitos apelam por um discurso religioso, em que busca a justiça baseando-se nos ensinamentos de Cristo, sublinhando a injustiça que revela no momento presente. Esse dever de buscar a justiça ao se colocar no lugar de injustiçados, em direção ao cristianismo, exterioriza uma formação discursiva religiosa desses sujeitos, buscando na história os discursos de um sujeito tomado como puro e justo, cujas palavras são incontestáveis.

Dessa forma, essa recorrência a um discurso anterior no enunciado do presente (“Assim diz o senhor: mantenha a JUSTIÇA e pratiquem o que é direito. NÃO À REFORMA!”) coloca essa memória em evidência, criando um efeito de sentido de que os sujeitos trabalhadores são injustiçados pela ordem imposta pelo sujeito presidente Michel Temer. Essa retomada histórica possibilita direcionar esse discurso para outro

discurso religioso construído por Cristo: “Eu sou o caminho, a verdade e a vida”, indo ao encontro desse discurso mencionado no cartaz, cujos sujeitos se revelam seguidores desse sujeito santo, instaurando esse lugar de verdade a partir dessa memória de verdade cristã. Nessa direção, Foucault (2008, p. 110) aponta que

[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados. Essas margens se distinguem do que se entende geralmente por “contexto” - real ou verbal -, isto é, do conjunto dos elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido (p. 110).

Essa busca por um discurso religioso, cuja inserção atribui um sentido novo ao enunciado do presente, entra em consonância com suas condições de possibilidade, condizente com o momento vivenciado pelos sujeitos trabalhadores que procuram evidenciar uma injustiça que lhes é imposta e instaurar novo discurso considerado verdadeiro.

Percebe-se uma estratégia em relação à estética do discurso, cujo termo “JUSTIÇA”, elaborado em caixa alta, entra em consonância com a frase final “NÃO À REFORMA!”, realce que sugere uma injustiça que ora se estabelece. Assim, apela-se para outra ordem, justa para esses sujeitos integrantes da classe trabalhadora, cuja menção “justiça”, nesse sentido, faz alusão à justiça divina que, na memória coletiva, é percebida como infalível, discurso que sustenta esse lugar buscado pelos sujeitos protestantes. Essa estratégia de convencimento que se apela pelo religioso, entra em consonância com o que Foucault (2011) menciona como saber e sua relação com o poder. Além disso, essa memória discursiva efetiva a equivalência desses sujeitos, unidos em um mesmo corpo social, como os sujeitos (povo) da época de Cristo, cujos ensinamentos são rebuscados como quem cumpre essa palavra divina, como dever de consciência e estratégia discursiva para se buscar a justiça para a classe trabalhadora. Discurso semelhante é possível perceber na figura 3:



Figura 3: Recorrência a discurso religioso.

Fonte: <<https://alopresidentabr.wordpress.com/2017/03/27/centrais-convocam-greve-para-28-de-abril-contra-terceirizacao-e-reformas-da-previdencia-e-trabalhista-brasil-reuters/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Em consonância com o discurso da figura 2, a imagem acima também apela

para o religioso, cuja estratégia direciona-se para a construção de uma metáfora, estabelecendo uma harmonia entre as linguagens verbal e não verbal, tomando Cristo como sujeito central dessa construção enunciativa.

Para fundamentar discursivamente essa resistência, os sujeitos trabalhadores buscam na história uma passagem vivida por Jesus Cristo, cujo lugar entra como pano de fundo para o sujeito trabalhador no presente da enunciação. “Terceirização é a Via Crucis do trabalhador”, metáfora que desconstrói o discurso de reforma sugerida pelo presidente interino, cuja intenção é criar um efeito de convencimento, isto é, estampar para os trabalhadores e para a sociedade em geral a negatividade dessa proposta de reforma. Para reforçar esse discurso, os sujeitos presidente e trabalhador são metaforizados como Cristo e Pilatos, isto é, sujeito injusticeiro *versus* sujeito injustiçado, memória que dá tônica ao discurso ligado às suas condições históricas de possibilidade. Assim, de acordo com Achard (1999) e Pêcheux (2011), o implícito se faz presente como elemento constitutivo do discurso que no presente é construído.

O enunciado, que recorre aos dois tipos de linguagem, verbal e não verbal, apela para uma memória discursiva que cria esse efeito de verdade em relação à metáfora estabelecida, retomando uma passagem da história de Cristo. “Via Crucis” refere-se ao percurso realizado por Jesus quando caminha carregando uma cruz até o Calvário, sob a pressão do chicote de seus opressores, como por exemplo, Pilatos, que é materializado no enunciado. Essa passagem, sendo recorrente a cada ano na época da Quaresma, cuja celebração é denominada “Paixão de Cristo”, estabelece uma consonância entre essa memória que busca o passado que é atualizado pelos sujeitos atuais, cuja formação discursiva religiosa possibilita essa ponte materializada pelo sentido construído. A época dessas manifestações, como ocorreram em abril, reativa essa memória social e se liga à atualidade dessas práticas de celebrações da quaresma, possibilitando as condições de existência desse discurso.

[...] a memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Essa memória, relacionando-a com as palavras citadas, assume novo sentido, indo ao encontro do presente do enunciado, conferindo às considerações de Foucault (2008) sobre a não repetição do enunciado, o qual funciona na ordem do acontecimento. Dessa maneira, o dado enunciado, ainda que retoma outro já construído, mantém suas regularidades, atribuindo-lhe um caráter singular, cuja memória assume as condições do presente, sofre um deslocamento a partir dessas regularizações vigentes.

Esse efeito de memória, construído por essa passagem de Cristo, confere um sujeito em situação de sujeição, coloca o presidente e o trabalhador nesses lugares

de opressor e oprimido, fator que justifica a resistência da classe trabalhadora diante da proposta e busca outra alternativa que não a ordem estabelecida. Trata-se de uma relação que, no que concerne às posições exteriorizadas nos discursos, extrapola as relações de poder, já que coloca o sujeito trabalhador na condição de sujeição. No entanto, o próprio discurso, em manifestação que se enquadra em uma resistência, colocam os sujeitos trabalhadores e a classe governamental em relações de poder, pautadas pelos discursos cujas memórias são acionadas no presente das enunciações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas análises, tendo em vista o recorte teórico-metodológico adotado, ficam evidentes os efeitos de memória construídos nos discursos das figuras, cujas manifestações recorrem a discursos construídos anteriormente, isto é, “já-ditos”, ou “pré-construídos”, para dar consistência ao que é dito no presente. Nessa perspectiva, lugares de verdade são construídos por esses sujeitos trabalhadores, cujas manifestações apelam para uma resistência em relação à ordem estabelecida e busca construir outra ordem diante das reformas propostas.

Quanto aos efeitos de memória, é evidenciado o apelo a discursos ligados ao cristianismo, por exemplo, como reforço no sentido de legitimar os discursos circulados nas manifestações. Nesse sentido, essas estratégias discursivas ganham força à medida que esses sujeitos se unem em prol de um mesmo discurso, cujo espírito revolucionário ganha sustento em outros discursos já consolidados, instaurando efeitos de verdade nos enunciados. Esses discursos, que recorrem à história como recurso para seus sustentos, apresentam como pano de fundo a ordem discursiva e suas condições históricas de possibilidade de existência, traçando uma ponte entre o passado e o presente, tendo em vista a constituição desse sujeito trabalhador brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e Produção discursiva de sentido. In: _____ et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-21.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A Escrita da História: novas perspectivas**. SP: EDUNESP, 2011. p. 7-38.
- CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In: _____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 31-119.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

_____. Poder e Saber. In: _____. **Ditos e Escritos IV**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.

PECHÊUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 141-150.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999, p.49-57.

VEYNE, Paul. Tudo é singular na história universal: o “discurso”. In: _____. **Foucault**: o pensamento, a pessoa. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008, p. 11-26.

DITADURA NA ARGENTINA: A RECONSTRUÇÃO DO PASSADO POR UMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Guilherme Griesang (UNILA)
guigriesang22@hotmail.com

RESUMO: A ditadura militar na Argentina, assim como as demais na América Latina, causou uma grande repressão sobre os diversos meios culturais. E a historiografia sofreu um silenciamento entre 1984 e 1996, no qual houve pouca acessibilidade ao material produzido e limitações de documentos e arquivos a serem acessados, principalmente os relacionados ao governo. Por esta razão, as pesquisas científicas foram gravemente prejudicadas nesse período, diante da política ditatorial e opressora. Dessa forma, de acordo com os teóricos Maria Paula Gonzales (2014) e Bohoslavsky (2010), depreende-se uma produção escassa sobre o passado argentino por parte da historiografia, porém estes estudos foram ampliados por outras áreas acadêmicas: os estudos culturais, ciências sociais e literatura, no entanto, a historiografia contemporânea vem apresentando uma constante preocupação com o período opressor na Argentina. O objetivo desse artigo é a reconstrução do passado (historiografia) a partir da memória bibliográfica sobre a ditadura na Argentina, devido aos esquecimentos, silêncios e retrações, pois o tempo é mutável e deve estar em constante revisão, em busca de memórias.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; ditadura; argentina.

ABSTRACT: The military dictatorship in Argentina, as well as the others in Latin America, caused a great reprimand on the diverse cultural means. And historiography suffered a silencing between 1984 and 1996, in which there was little accessibility to the material produced and limitations of documents and files to be accessed, especially those related to the government. For this reason, scientific research was seriously impaired during this period, in the face of dictatorial and oppressive politics. Thus, according to the theorists Maria Paula Gonzales (2014) and Bohoslavsky (2010), a scarce production on the Argentine past by historiography can be inferred, but these studies were amplified by other academic areas: cultural studies, sciences social and literature, however, contemporary historiography has been presenting a constant preoccupation with the oppressive period in Argentina. The objective of this article is the reconstruction of the past (historiography) from the bibliographical memory about the dictatorship in Argentina, due to forgetfulness, silence and retraction, since time is changeable and must be in constant revision, in search of memories.

KEYWORDS: Memory; dictatorship; Argentina.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico/interpretativo com base em dados de acervos, relatórios, e produções científicas.

Temos como base para o desenvolvimento, alguns livros e artigos dos seguintes teóricos: Maria Paula Gonzales, Juan Pablo Bohoslavsky, Deamézola, e Lvovich, e também alguns livros como o “*Novo olhar história*” de Marco Pellegrini. Estamos usando estes teóricos, pois os mesmos possuem amplos e diversos conhecimentos do período da ditadura militar na Argentina, em suas obras recriam as políticas aterrorizantes, denunciam as atrocidades e reconstroem o passado recente.

A ditadura militar argentina que ocorreu de 1966 a 1973 tendo um breve intervalo retornando de 1976 a 1983, semelhante aos demais regimes deste período, fora responsável por grandes atrocidades, demonstrando o quão a biopolítica pode ser cruel. Merecendo grande destaque entre as demais ditaduras, a Argentina tem como características o silenciamento, políticas de esquecimento e resquícios de imoralidade por parte militar, embora esse esquecimento tenha sido atualmente combatido com a contribuição da política democrática.

As políticas de silenciamento e de esquecimento foram muito eficazes, estima-se que durante o regime cerca de trinta mil civis foram assassinados, porém os militares haviam assumido a morte de apenas oito mil dessas vidas. O silêncio e inequidade se instalaram rapidamente nos primeiros anos, onde espaços reservados ao livre exercício pensador foram trocados por ambientes conservadores onde se tornava perigoso exercer qualquer pensamento contrário aos padrões ditatoriais da época. Porém, esta corrente de esquecimento foi quebrada por pequenos grupos como as “*Madres de la plaza de mayo*” que se manifestaram visivelmente e apesar de tudo, tiveram sua recompensa.

CONSEQUÊNCIAS PARA ARTISTAS E ESCRITORES

Durante a ditadura militar argentina houve diversas consequências e prejuízos que acabavam com o direito de liberdade e expressão dos artistas e escritores do período.

Dentre elas podemos citar vários acontecimentos pós-ditadura, que nos dá uma base para discutir e refletir sobre o assunto, como alguns documentos achados que foram revelados pelo Ministério da Defesa da Argentina, que mostram que durante o período da ditadura foram elaboradas listas distintas em três fases sendo em 1979, 1980, e 1982. As listas chegavam a ter 650 nomes de escritores e de artistas, essas listas possuíam categorias do grau 1 ao grau 4, sendo que o grau 4, seria o nível máximo, ou seja, era considerado mais perigoso.

As principais ordens dos comandos militares eram para que os artistas não pudessem assumir cargos públicos, benefícios concedidos pelo estado, e principalmente

que não se apresentassem em público por serem considerados marxistas, isso sem contar que muitos artistas com medo de serem mortos ou torturados, partiam para outros países em busca de refúgio. Entre esses artistas haviam diversos tipos de demonstrações culturais como músicos, cantores, jornalistas e escritores.

Durante a ditadura militar da Argentina, com relação aos escritores, muitos eram exilados ou até mesmo assassinados durante os confrontos com os militares nas ruas argentinas. Dentre os principais escritores argentinos que sofreram repressão podemos listar os seguintes: Juan Guelman, que foi exilado e teve seu filho e sua nora assassinados, em outro caso, totalmente diferente temos o escritor Rodolfo Wash, que era contra os conceitos políticos da época e divulgava materiais como panfletos, se posicionando contra a ditadura, mas mesmo sendo resistente acabou sendo obrigado a trabalhar clandestinamente e acabou sequestrado e morto.

Os movimentos cineastas também tiveram sua importância, mesmo que muitos cineastas tenham se refugiado do país, obras como “A História Oficial” (1985) filme criado por Luis Puenzo, e “Los miedos” (1980) de Alejandro Doria, ambos os filmes retratam a temática da ditadura militar na Argentina, com ênfase nas políticas de silenciamento da época. Os dois autores aqui apresentados, foram grandes artistas que tiveram que lutar contra a censura artística da ditadura.

O SILENCIAMENTO HISTORIOGRÁFICO E A REDEMOCRATIZAÇÃO

A partir das políticas de silenciamento e esquecimento da ditadura militar na Argentina, o papel historiográfico de suma importância foi sobrepulado, pois a construção do passado ocorre principalmente na forma oral, e esta por sua vez ficou afetada e limitada após os horrores do regime militar, outro fato foi a ausência de acesso das instituições acadêmicas às informações nacionais, sendo assim resultou na falta de documentos do período. Os historiadores se calaram, sua função de construir um passado recente foi incumbida por outras produções que mantiveram a crítica presente na luta pela memória, isto de acordo com análise do artigo “*ensino da história na argentina: saberes e práticas escolares e docentes sobre a última ditadura militar*”:

“Sobre essa falta de abordagem pela historiografia, indicaram-se os constrangimentos institucionais e materiais que afetaram à pesquisa acadêmica, a falta geral de pesquisa sobre a história da Argentina do último meio século, a persistência de atores comprometidos com a ditadura em instituições democráticas, a continuidade da cultura do medo, os obstáculos no acesso a fontes documentais, a falta de acesso aos arquivos das instituições repressivas e até mesmo o impacto das políticas de esquecimento nos próprios historiadores...” (LVOVICH, 2007).

“... Isto contrasta com o que aconteceu em outros campos culturais e acadêmicos, porque enquanto a historiografia não realizara a reconstrução do passado próximo, foram outras produções (literárias, jornalísticas, cinematográficas e artísticas) bem como outras ciências sociais (economia, ciência política, sociologia), que se dedicaram a essa tarefa e, juntamente com as lutas pela memória, mantiveram esse

Os autores enfatizam a falta da produção de um passado recente e o fato de que algumas instituições apesar de serem democráticas permanecem silenciosas demonstrando a questão da cultura do medo, o que ainda as relaciona com a ditadura. Em um primeiro momento pós-silenciamento, apesar da intenção do estado em realizar a redemocratização, houve uma indução ao esquecimento, desvalorizando a justiça e priorizando a continuidade da democracia dizendo o futuro.

A ocultação e as políticas de esquecimento perpetuaram durante a redemocratização mesmo que os intentos de busca pela justiça tenham sido constantes. O presidente Raul Alfonsín foi o marco entre ditadura e democracia que por sua vez criou a CONADEP (Comissão Nacional sobre o desaparecimento de pessoas) e solicitou um relatório que constava denúncias sobre desaparecimento e tortura, na tentativa de deixar para trás um passado obscuro. Como consequência surgiu o relatório do “Nunca más” que permitiu o conhecimento geral que o governo tivesse atuado como estado terrorista, estas atitudes do governo se constituem como parte do processo autodenominado de “Reorganização Nacional”.

Somando a redemocratização temos os rituais de continuidade que iam contra o silenciamento das atrocidades cometidas, o movimento “As madres de la plaza de Mayo” teve uma importância crucial neste processo, ao começarem a se reunir durante a ditadura (1977) com intuito de clamar por justiça pelo desaparecimento de seus filhos e netos, esse movimento continuou durante a democracia de modo que ainda houvesse a lembrança do passado oblíquo. Posteriormente outro movimento juntou-se ao primeiro, o movimento denominado “Hijos” que tinha como lema “Hijos pela justiça, contra o esquecimento e o silêncio, sendo estes movimentos grandes responsáveis pela irrupção de outras vozes, como exemplo a dos militares arrependidos que confessaram alguns métodos de desaparecimento de corpos, essa situação foi chamada de “Boom da memória”.

Em contradição aos movimentos que buscavam justiça, os familiares de membros das forças armadas exigiam uma memória completa de modo a justificar atos cometidos contra os guerrilheiros. Com a justificativa de que seus familiares estavam servindo ao estado, ou seja, apenas realizavam o cumprimento de ordens, enfatizando que os verdadeiros culpados pelas atrocidades do regime militar, eram os responsáveis pelo comando maior das forças militares, muitas vezes sendo o próprio estado.

Essas discussões foram muito incompletas e os historiadores mesmo que reconhecessem a importância da criação de uma lei de ensino sobre a ditadura, apontavam que era muito recente e não existiam estudos históricos, ainda assim em 1993 o governo criou a Lei nº24.195 que determinava o ensino em escolas públicas por uma perspectiva crítica sobre o regime militar, inaugurando a redemocratização no ensino curricular. No ano de 2004, dez anos após a implementação do ensino sobre a ditadura, iniciou-se um novo processo de definição de conteúdo para o país, com a

criação de um conjunto chamado de NAP (Núcleo de aprendizado prioritário), entre eles está a referência da história da Argentina:

“Compreensão das causas que levaram a um período de instabilidade política na Argentina no período 1955-1976, identificando os diversos atores e interesses envolvidos. O conhecimento das características do terrorismo de Estado na Argentina implementadas pela ditadura militar de 1976-1983, e sua relação com a Guerra Fria e a implementação de um modelo econômico e social neoliberal” (MECYT, 2004, p. 27).

A última medida educacional tomada pelo processo de redemocratização, foi a Lei de educação nacional 26.206 de 2006, que inseria a perspectiva da construção da memória e da história recente, além do conjunto legislativo apresentado, a educação na argentina utiliza outros meios de abordagens da história recente como a comemoração de datas importantes e eventos escolares em homenagem aos heróis nacionais.

ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O SILENCIAMENTO HISTORIOGRÁFICO NA DITADURA MILITAR DO BRASIL E DA ARGENTINA

Com base nos estudos acima apresentados sobre historiografia na ditadura militar da Argentina podemos realizar uma análise, que fará a comparação com a historiografia da ditadura militar no Brasil. Para iniciarmos esta análise de forma geral podemos dizer que a ditadura militar brasileira, foi marcada por menos atrocidades do que na ditadura argentina, isto é possível compreender com base nos dados de pesquisa, segundo o *Livro Novo olhar história (2016/2017)*, na ditadura militar da argentina foram aproximadamente 30.00 mil pessoas mortas, enquanto no Brasil de acordo com o advogado Pedro Dallari, coordenador da Comissão Nacional da Verdade, foram aproximadamente 434 mortas ou desaparecidas, uma diferença enorme entre as duas ditaduras.

Outro fator importante de se discutir, é a questão da disseminação da informação e dos métodos utilizados pelos militares em torturas, porque no Brasil quando as pessoas desapareciam e eram torturadas, muitas delas sobreviviam, e posteriormente relatavam o que sofreram, não havendo silenciamento historiográfico no período, enquanto na ditadura da argentina as pessoas desaparecidas geralmente eram possivelmente mortas, facilitando o processo de ocultação pela falta de informações.

Pode-se compreender, conforme o *Livro Novo olhar história (2016/2017)* do historiador Marco Pellegrini *Nome de livro sempre em itálico a fonte*, que o silenciamento no Brasil teve um processo menos intenso do que na ditadura da argentina, pois na ditadura militar da argentina, a redemocratização só foi possível em um momento pós-ditadura, sendo que todos os partidos políticos democráticos foram extintos facilitando a falta de documentos por parte da historiografia, enquanto no Brasil durante a ditadura em 1965 foram criados dois partidos, a Arena (Aliança Renovadora Nacional), que era aliada ao regime militar, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) que fazia oposição ao governo e defendia a redemocratização, ou seja, baseando-se nisso a

falta de documentos e informações não foi extrema, pois durante a ditadura já existia um movimento atuando para a redemocratização.

Com relação ao silenciamento de artistas e escritores, também encontramos uma diferença essencial entre as duas ditaduras, sendo que no Brasil, os músicos conseguiam se apresentar em público, só que para uma música ser comercializada era necessário que fosse enviada para o órgão responsável. Pela censura às representações artísticas como o teatro, cinema e música, o sistema era conhecido como Divisão de Censuras de Diversões Públicas (DCDP), a fim de analisar o conteúdo da música para verificar se não continha letra contrária aos conceitos militares da época. Enquanto no regime argentino os artistas eram proibidos até de se apresentar em público, ficando impossibilitados de mostrar seu conhecimento artístico e cultural.

A repreensão recaiu também sobre os jornalistas, tanto no Brasil quanto na Argentina, ambos os países calaram sua imprensa. O jornalista Vladimir Herzog, preso, torturado e morto, mesmo que os militares alegassem suicídio por parte deste, os sinais de tortura presente relatavam sua morte causada pelo abuso militar, o caso Herzog foi arquivado em 2009, sem que houvesse justiça legalmente, esse caso pode ser comparado a da jornalista argentina Ana Guzzetti, que de acordo com o escritor Richard Gillespie foi detida a mando do Presidente Perón e catorze meses depois foi sequestrada pelas entidades as quais difamou:

“En 1974, cuando Ana Guzzetti, una periodista peronista que trabajaba para El Mundo, diario con simpatías hacia el ERP, le preguntó en una conferencia de prensa se su gobierno estaba investigando las organizaciones parapoliciales de la derecha que habían asesinado a doce militantes peronistas y destruido veinticinco de sus locales durante la quincena anterior, Perón ordenó que se procediera legalmente contra ella por difamación. Fue detenida el mismo mes y 14 meses después secuestrada a su vez por los hombres a quienes había denunciado, que conducían unos Ford Falcon idénticos a los que usaba la Policía Federal. Los miembros de la Asociación de la Prensa de Buenos Aires emprendieron una huelga de protesta y seis días después fue encontrada apalizada, pero aun con vida, en la autopista pan-americana” (GILLESPIE, 1987: 195).

Apesar de Guzzetti ter sofrido um silenciamento fora do período da ditadura, sem dúvidas fora em consequência desta e com indivíduos à esta relacionados, o caso semelhante ao de Herzog serve para se observar, que em ambas ditaduras não permitiu-se críticas ao Estado, nem de manifestos culturais menores, nem de importantes agentes como imprensas da época.

Realizando outra comparação sobre historiografia das ditaduras militares do Brasil e Argentina, pode-se relacionar o assunto sobre a violação dos direitos humanos no regime militar com o silenciamento, pois de acordo com o Artigo XIX “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU – 1948), como o Estado é o responsável por garantir os direitos de um cidadão, e uma vez que este é seu violador, se faz pouco útil a

existência deste direito, ou seja, o judiciário da Argentina reviu essas violações após a redemocratização, porém esses direitos não foram assegurados no Brasil mesmo após a ditadura, conforme Bohoslavsky,

“Com relação à justiça, até o presente momento, ninguém foi preso pelas violações aos direitos humanos. Em 2011, o Ministério Público Federal decidiu, por meio de um grupo de trabalho, formular uma estratégia para driblar a lei de anistia e procurar promover avanços nesta tarefa” (cumplicidade financeira na ditadura brasileira: implicações atuais. Juan Pablo Bohoslavsky e Marcelo D. Torelly pág. 100).

A impunidade deixou a memória recente brasileira em aberto, de modo que, apesar de se reconhecer o delito dos direitos humanos, os infratores não foram responsabilizados. Outra informação relevante para comparação entre as duas ditaduras, são os movimentos contra o silenciamento durante a ditadura. Enquanto na Argentina podemos listar alguns movimentos realizados pelos familiares dos desaparecidos, como “Madres de la plaza de Mayo” que ocorreu durante o regime. No Brasil pode-se listar também diversos movimentos que foram contra o regime militar, entre eles temos o movimento da UNE (União Nacional dos Estudantes), o qual implantou um programa chamado UNE-volante, que passou a divulgar propostas a favor de uma cultura revolucionária e democrática. Concluindo-se então que neste aspecto as duas ditaduras possuem movimentos semelhantes, no entanto o Brasil contou com movimentos teatrais, musicais e literários durante o regime militar.

CONCLUSÃO

Podemos concluir na pesquisa apresentada, que durante a ditadura militar da Argentina houve um silêncio eloquente em resultado das políticas de esquecimento e do medo, derivadas das atitudes do estado terrorista. Sendo que um dos principais afetados foram os historiadores, que devido à falta de acesso aos documentos, tiveram seus trabalhos prejudicados, que mesmo após a ditadura encontraram dificuldades para reproduzir um passado recente.

A redemocratização ocorreu junto aos movimentos que perpetuaram a memória, não deixando a violência ser esquecida, e também a redemocratização contou com o apoio de relatórios que possibilitaram o reconhecimento das atrocidades e leis que tornaram consciente que a ditadura foi algo ruim na história do país argentino.

Concluimos também que não foram somente historiadores que foram afetados, mas também foram prejudicados artistas e escritores, que eram inclusive proibidos de se apresentar em público, impossibilitando a demonstração da sua arte cultural. Baseando-se na ditadura Argentina podemos compreender que a ditadura brasileira teve algumas diferenças que a tornou menos violenta como o fato de que no Brasil os artistas podiam se apresentar em público com restrições, outro fator importante é a questão das torturas e atrocidades, pois no Brasil geralmente as vítimas sobreviviam e relatavam suas histórias, sendo que na Argentina as vítimas em grande parte eram

mortas, facilitando o silenciamento.

Para finalizar, podemos ressaltar a grande importância deste estudo, pois pesquisas como esta, incentivam claramente uma perspectiva de manter o contexto histórico da humanidade, em diversas áreas, proporcionando um possível fim deste temível e abominável silêncio.

REFERÊNCIAS

(BOHOSLAVSKY, Juan Pablo- **Cumplicidade financeira na ditadura**: Implicações atuais. Editora Siglo veintiuno, Buenos Aires, 2013.)

(DE AMÉZOLA, G. **Entrepasados**: Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente, Revista de História, Buenos Aires, v. 17, p. 137-162, 1999.)

(GILLESPIE, Richard. **Soldados de Perón**: Los Montoneros. Buenos Aires. Grijalbo S.A., 1987.)

(GONZALEZ, Maria Paula. **Ensino da História na Argentina**: saberes e práticas escolares e docentes sobre a última ditadura militar. Revista Transversos, Rio de Janeiro, Vol. 02, nº. 02, p. 32-52, mar.-set. 2014.)

(LVOVICH, D. **Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción**: Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina. En M. Franco y F. Levín, (Comps.) Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 97-124.)

(PELLEGRINI, Marcos - **Novo olhar história**, editora FTD S.A, São Paulo, 2013.).

CAPÍTULO 15

A LITERATURA E O CINEMA: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pamela Tais Clein

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar a oficina intitulada “Literatura e cinema” que fez parte das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Letras, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. A atividade foi realizada com alunos de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do município de Realeza, que envolveu tanto a literatura, por meio da contextualização e da leitura de fragmentos da obra *Ana Terra*, do escritor Érico Veríssimo, quanto o cinema, uma vez que contemplou a articulação da obra de Veríssimo com o filme *O Tempo e o Vento*, dirigido por Jayme Monjardim. Em razão do tempo para a realização das atividades ser reduzido, a metodologia permeou na leitura conjunta de fragmentos pré-selecionados da obra *Ana Terra*, para que, em casa, os alunos instigados buscassem fazer a leitura integral do livro. Além disso, analisamos na íntegra o filme *O Tempo e o Vento*. Proporcionou-se em rodas de conversa, discussões, interpretações, análises e a construção de conhecimentos. Uma das reflexões relacionou-se à comparação da personagem mulher em *Ana Terra* e *O Tempo e o Vento* no que tange a consciência natural do

tempo, profissão, relação com o vento, superação e a simbologia da mulher riograndense da obra literária e cinematográfica, enfatizando que ambas são importantes estratégias de ensino. Para além da conversa coletiva, os alunos produziram resenhas críticas sobre as atividades desenvolvidas, posteriormente socializadas no mural do colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Literatura; Cinema.

ABSTRACT: This paper aims to present the workshop “Literature and cinema” that was part of the activities developed in the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subproject of Letters, from Universidade Federal da Fronteira Sul, Realeza campus. The activity was carried out with the 3rd year students of high school from a public school in Realeza, which involved both literature, through the contextualization and reading of fragments of Ana Terra’s work, the writer Érico Veríssimo, and the Cinema, since it contemplated the articulation of Veríssimo’s work with the film Time and the Wind, directed by Jayme Monjardim. Because of the reduced time of carrying out the activities, the methodology permeated just reading pre-selected fragments of Ana Terra’s work, so that, at home, the students may read the whole book. In addition, we analyzed the film Time and the Wind fully. Discussions, interpretations,

analyzes and the construction of knowledge were provided in conversation. One of the reflections was related to the comparison of the female character in *Ana Terra* and *Time and the Wind* in what concerns the natural consciousness of time, profession, relation with the wind, overcoming and the symbology of the woman from Rio Grande do Sul in literary and cinematographic work, emphasizing that both are important strategies to teach. In addition to the collective talk, the students produced critical reviews about the activities developed, later these reviews were socialized on the school wall.

KEYWORDS: Teaching; Literature; Cinema.

1 | INTRODUÇÃO

Várias obras literárias serviram de inspiração para diretores de cinema adaptarem, como foi o caso de *Ana Terra* do escritor Érico Veríssimo (2004), que teve sua versão fílmica intitulada *O Tempo e o vento* na releitura de Jayme Monjardim (2013). Conforme enfatiza Brito (2016) essa adaptação agradou o público já que “mais de 700 mil pessoas foram ao cinema para ver a obra. Dificilmente todas essas pessoas tiveram acesso ao livro e, no cinema, com certeza, muitos se interessaram, a partir dessa versão, pela obra literária em si” (BRITO, 2016, p. 38).

A obra literária *Ana Terra* (2004) faz parte de um dos capítulos do livro *O Continente*, que compõe a trilogia *O Tempo e o Vento* de Veríssimo. O capítulo nominado *Ana Terra* (2004) foi utilizado nos estudos em uma oficina do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O texto relata a vida de uma família, os Terra-Cambará, pessoas de poucas posses vindas de Sorocaba/SP para tentar construir uma base sólida por meio do cultivo da terra e da criação de gado na região do Rio Grande do Sul. A literatura segundo Todorov (2011),

[...] goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto, não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. (TODOROV, [1964-69], 2011, p.54).

A obra fílmica intitulada *O Tempo e o Vento* (2013) na sua particularidade é narrada sob a perspectiva de Bibiana Terra em seu leito de morte, por meio de suas lembranças contadas ao capitão Rodrigo. Bibiana é filha de Pedro Terra, neta de Ana Terra. Essa releitura feita a partir da perspectiva do diretor Jayme Monjardim é enfatizada ao site *Crônico de Cinema* (2013 apud BRITO, 2016), em que o adaptador diz ter encontrado dificuldades na adaptação da obra literária para a versão cinematográfica,

[...] o que a gente fez na verdade foi uma adaptação cinematográfica, com um olhar cinematográfico, e que óbvio tem a minha leitura em cima da obra do Érico. [...] a parte mais difícil do filme fora a produção é você chegar: qual é o modelo? Qual é o roteiro? Como que eu vou contar essa História dentro de um tempo bacana, e que

eu consiga ter uma exibição legal, isso tudo. Por isso que demorou 7 anos entre a aquisição dos direitos do filme até a realização do trabalho foram 7 anos de trabalho. Foram 26 versões até chegar na vigésima sétima que é a versão filmada (Crônico de Cinema 2013 apud BRITO, 2016, p. 40- 41).

É possível observar que as narrativas cinematográficas utilizam-se como alicerce a linguagem imagética, composta por: luzes, ilustrações, sons, discursos verbais, entre outros. Diferentemente o livro apoia-se na narração dos fatos, isso possibilita que detalhes do texto sejam especificados minuciosamente. Segundo Johnson (2003 apud CURADO, 2007, p. 4) “O cinema com todo aparato que dispõe, tem dificuldade em fazer determinadas coisas que a literatura faz, sendo que o inverso também é verdadeiro”.

Ancorado nestas duas formas de linguagem distintas, promoveu-se por meio de uma oficina, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que descontraído, proveitoso, já que o cinema atua como complemento do estudo da literatura e vice-versa. A cinematografia como instrumento de ensino segundo Napolitano (2005), é tido como uma “nova linguagem centenária”, quando define a relação do cinema com a educação, o autor enfatiza que mesmo ela sendo secular, a escola “descobre o cinema” unicamente no fim do século XX,

O filme possui uma estrutura em sua produção que deve ser levada em consideração enquanto ferramenta educacional de importância no sentido de uma construção da cidadania e sua parcela de contribuição pela escola ou universidade (CAMPOS, 2007, p. 7).

Para as atividades com alunos de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da cidade de Realeza, optou-se por utilizar essas duas formas de linguagem, conscientes de que “quando um roteiro é adaptado de um livro ou conto literário, ele passa a ser um outro texto, visto que as técnicas de linguagem, embora consistam em algumas similaridades, são representadas por elementos que as distinguem” (FERREIRA, 2006, p. 2- 3). Ressaltamos que nossa abordagem em sala de aula não teve por intuito classificar uma obra superior a outra, mas, observar, refletir e debater sobre a construção de ambas em suas particularidades e especificidades, tendo como objeto norteador das cinco aulas o olhar atento para a personagem mulher nas obras *Ana Terra* (2004) e *O Tempo e o Vento*(2013).

Utilizou-se da literatura na oficina, sendo que ela está presente cotidianamente no ambiente escolar, conforme ressalta Bernardes (2005) “o contato com o texto literário, constitui, para mais uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos” (BERNARDES, 2005, p. 125). Também associou-se a literatura o trabalho com o cinema, em razão de que “um filme poderia despertar a atenção destes alunos favorecendo sua participação em aula” (CAMPOS, 2007, p. 6). Primou-se por meio destas estratégias o desenvolvimento dos processos educacionais de modo descontraído, sutil e agradável, trazendo os alunos a participarem do processo de formação enquanto sujeitos ativos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cinema “revelou a limitação do olho humano e desvendou segredos dos quais nem ao menos suspeitávamos. Por meio de recursos como o enquadramento, o close-up e a câmara lenta, tornou - se possível lançar um novo olhar sobre os objetos” (DINIZ, 2007, p. 4). E na literatura, pontualmente “no romance, a construção do espaço é baseada principalmente na descrição, às vezes minuciosa, dos objetos, situações, ações, reações ou comparações, de acordo com a visão do narrador” (DINIZ, 2007, p. 14). Logo “podemos considerar que existe uma relação transtextual entre cinema e literatura permitida pela intertextualidade, quando um texto é unido ao outro mediante alusões textuais ou paratextuais” (CAMPOS, 2007, p. 9).

Campos (2007) deixa claro que “no cinema a relação com a literatura é de extrema proximidade pois elementos textuais e ficcionais permitem-nos observar que a linguagem cinematográfica está construída neste contexto” (CAMPOS, 2007, p. 9). Foi ressaltado aos estudantes que embora haja a intertextualidade entre o texto literário e o cinematográfico, cada uma dessas obras emite uma voz particular e específica.

Uma adaptação passa por uma releitura e (re)interpretação subjetiva, variando de sujeito para sujeito, envolvendo seus conhecimento de mundo, concepções, cultura, crenças, ideologias entre outros fatores. Segundo Linda Huchon (2011) “*um processo de criação*, a adaptação sempre envolve tanto uma (re-)interpretação, quanto uma (re-)criação [...] a adaptação é uma forma de intertextualidade” (HUTCHEON, 2011, p. 30-31). Por meio disso, entende-se que “os adaptadores são primeiramente intérpretes, depois criadores” (HUTCHEON, 2011, p. 43).

Segundo Barbosa (2013 apud NICODEM, 2013, p. 43) o “cinema é arte e lhes dá uma ferramenta inicial para ampliar a capacidade crítica de ver cinema em sala de aula”. Além do mais “o uso do cinema nos processos de ensino e aprendizagem pressupõe um professor capaz de refletir sobre sua prática, como também capaz de agir intencionalmente” Sampaio e Araujo (2003 apud NICODEM, 2013, p. 43). As ferramentas de ensino-aprendizagem, literatura e cinema, contemplaram tanto os alunos quanto os pibidianos, professores em formação.

Salienta-se também que o cinema adaptado de uma obra literária vem “contribuir para o trabalho árduo da leitura de obras produzidas em outras épocas, que entram as mídias cinematográficas como estratégias de ensino” (NICODEM, 2013, p. 27), logo “a arte deriva de outra arte; as histórias nascem de outras histórias” (HUTCHEON, 2011, p. 2). Possibilitou-se por meio das ações, que os alunos tivessem acesso a conteúdos diversos, para além dos escritos também os imagéticos.

Entende-se que as abordagens educacionais priorizaram e ainda priorizam a linguagem verbal e o texto escrito, no entanto acredita-se que os estímulos visuais também contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pellegrini (2003),

A cultura contemporânea é sobretudo visual. Vídeo games, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Para Saviani (1997) as comunicações em massa não devem ser inexploradas pela escola, uma vez que agem significativamente na vivência dos seres humanos. O cinema é uma destas comunicações de “massa”, em vista disso primamos por proporcionar para além da apreciação, concomitantemente a reflexão, debate crítico e produtivo do que se observou. Nesta oficina somaram-se trocas de experiências e percepções distintas a fim de promover nos participantes aprendizagens profundas e significativas.

Em vista da necessidade de se pensar e promover momentos para a formação do leitor/ouvinte “o uso da cinematografia pode servir como estratégia para o ensino, mas não para substituição da obra literária. A formação do leitor ainda é inexoravelmente necessária para a contemporaneidade, como o foi em tempos passados” (NICODEM, 2013, p. 105). Nas ações da oficina tornou-se o uso da cinematografia uma atividade didática que atuou junto da literatura como “alternativa de reflexão de questões sociais, estéticas, ideológicas e práticas, entre outras” (NICODEM, 2013, p. 133). Por meio das atividades os valores, saberes individuais e coletivos permitiram-se ser coletivizados, possibilitando que todos aprendessem com esse processo, alunos de 3º ano e bolsistas do PIBID.

Todas as ações estiveram envoltas na figura representativa da mulher em *Ana Terra* (2004) e *O Tempo e o Vento* (2013) com ênfase: na consciência natural do tempo, profissão, relação com o vento, superação e a simbologia da mulher riograndense de ambas as obras. Na sequência explanaremos os recursos metodológicos utilizados para as atividades da oficina aqui relatadas.

3 | METODOLOGIA

Objetivou-se em uma manhã promover entre Pibidianos e os 34 alunos do 3ª ano do Ensino Médio uma contextualização sobre o autor, obra e personagens da narrativa literária e fílmica. Em seguida, possibilitou-se a leitura conjunta de fragmentos do livro de Érico Veríssimo, pré-selecionados pelos pibidianos. Seguidamente viabilizou-se momentos para debate e trocas mútuas de conhecimentos sobre o texto lido. Pretendeu-se com a leitura de fragmentos, incentivar que em casa os alunos instigados fizessem a leitura completa do texto.

Na sequência, contemplou-se por completo a obra fílmica *O Tempo e o Vento*, dirigido por Jayme Monjardim (2013) proporcionando aos participantes da oficina atentar-se para uma visão panorâmica destas duas obras relevantes. A partir disso, em rodas de conversa, debatemos, interpretamos, analisamos, construímos

e ressignificamos conceitos por meio da troca de conhecimentos coletivos sobre a importância e a presença valorosa da mulher rio-grandense nestas obras.

As reflexões atravessaram a construção da personagem mulher em *Ana Terra* (2004) e *O Tempo e o Vento* (2013), compreendendo sobretudo, que ambas as obras são importantes estratégias de ensino-aprendizagem. Para finalizar as atividades, os alunos produziram resenhas críticas que abarcou tudo o que foi estudado, refletido, debatido e construído ao longo da oficina. As produções posteriormente foram socializadas nos murais do colégio.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura é “realizada por meio da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana mediada pela linguagem” (NICODEM, 2013, p. 97). Para Campos (2007) “a literatura pode ser concebida como um corpo circunscrito de textos escritos apresentando imaginação, pertencente a uma dada língua, nação e período de tempo” (CAMPOS, 2007, p. 7).

Por vezes o cinema “o audiovisual (cinema, vídeo, TV...), a imagem do nosso tempo, é ele a premissa estratégica da educação hoje; a realidade social e psicológica dos sujeitos está impregnada pelo consumo da comunicação audiovisual” (NICODEM, 2013, p. 46). Ou seja, a literatura associada ao cinema são ferramentas educacionais relevantes a serem abordadas no ambiente escolar contemporâneo. Segundo a pesquisa de Nicodem (2013),

[...] No decorrer de aproximadamente 20 anos de atuação, não raras vezes as turmas de ensino médio serviram de laboratório de ensino e prática em experiências, na maioria dos casos, bem sucedidas com o uso de mídias cinematográficas, especialmente das traduções intersemióticas de obras literárias, como estratégias de ensino de literatura (NICODEM, 2013, p. 19).

As percepções subjetivas que os participantes nascidos na era globalizada estabelecem entre a literatura e o cinema, são relações que permitem usufruir da percepção visual, imagética e sonora dotada de inúmeras significações. Observou-se entre muitas coisas, que o livro *Ana terra* (2004) apresenta-se com saltos temporais, talvez a intenção de Monjardim na adaptação para *O Tempo e O vento* (2013) foi colocar a história na perspectiva da personagem Bibiana para tornar a releitura mais compreensível ao espectador, já que a transposição foi feita após 50 anos da existência da obra literária, já que “cada leitor cria imagens mentais sobre a obra que lê, e, na maioria das vezes, o que vê na tela são imagens cunhadas segundo a interpretação de outro leitor, sendo essas [...] fantasia de outra pessoa” (McFARLANE, 1996, p. 7).

Por um lado, em ambas as obras foi possível observar a protagonista Ana Terra como uma personagem corajosa, forte e determinada, passando adiante a história de

sua época. Por outro lado, retratou-se também a condição feminina desprivilegiada que busca ao longo do tempo a libertação de preconceitos atribuído ao gênero. A escritora Linda Hutcheon (1991) descreve o modelo social da época, no qual “as mulheres eram consideradas como parte da propriedade acumulada por seus maridos; negava-se-lhes a cidadania, e tinham os mesmos direitos dos lunáticos e dos deficientes mentais” (HUTCHEON, 1991, p. 91). Dentre as analogias atribuídas ao nome Ana Terra, Chaves (1981) ressalta “eu penso nela como uma espécie de sinônimo de mãe, ventre, terra, raiz, verticalidade (em oposição à horizontalidade nômade dos homens), permanência, paciência, espera, perseverança, coragem moral” (CHAVES, 1981, p. 76).

Em análise a personagem mulher da obra literária, notou-se que a personagem principal é: branca, não há referência às roupas que usava, usava xale e lenço na cabeça, era submissa ao pai e ao irmão, tinha vergonha de seus desejos por Pedro Missioneiro, entre outros. Enquanto que na obra cinematográfica a protagonista apresenta-se: morena, usando roupas com decotes e cores fortes, utilizava o xale em cima dos ombros, não demonstrava tanta submissão ao pai e irmãos, era mais segura de si e não tinha vergonha de seus desejos por Pedro Missioneiro, entre outros.

Esses pequenos detalhes foram observados e pontuados pelos PIBIDIANOS conjuntamente com os alunos do Ensino Médio, já que os bolsistas haviam previamente lido a obra literária na íntegra e os alunos apenas fragmentos. Ressaltamos que embora a personagem principal seja distinta na literatura e no cinema, nestes e em outros pequenos aspectos, isso não torna-a melhor ou pior em nenhuma das abordagens, em vista de que a transposição passou por uma leitura, interpretação e recriação de algo novo a partir de um outro já existente.

No que concerne a consciência natural do tempo, enfatiza-se que ele é determinado pelas estações, assim como os dias nascem e terminam pelo desaparecer do sol. O fato de não haverem calendários na época, fez com que as referências aos anos fossem imprecisas. Isto posto, entende-se que o tempo se relacionava diretamente à natureza. De acordo com Veríssimo (2010) no ambiente de vivência da moça “ninguém sabia ler e, mesmo naquele fim de mundo não existia calendário nem relógio” (VERÍSSIMO, 2010, p. 102). Além disso, em “O Tempo e o Vento o autor faz da formação do Rio Grande do Sul um drama que transcende naturalmente a história, superando a ordem cronológica do tempo e a ordem física do espaço” (MONTENEGRO, 1963, p. 269).

No que tange a profissão, evidenciou-se nas narrativas que Ana Terra adotou da mãe o ofício de parteira, mãe, filha, dona de casa e outros. A protagonista trouxe a neta ao mundo quando usou a velha tesoura de cortar cordão umbilical, foi “no inverno de 1806 Ana ajudou a trazer para o mundo seu segundo neto, uma menina que recebeu o nome de Bibiana. Ao ver-lhe o sexo, a avó resmungou: ‘Mais uma escrava’. E atirou a tesoura em cima da mesa num gesto de raiva e ao mesmo tempo alegria” (VERÍSSIMO, 1982, p. 186).

Brito (2016) enfatiza que na obra de Veríssimo (2004) Ana Terra é retratada como a figura que rompe com os padrões vigentes em sua época, pois “a trajetória de

Ana Terra ratifica a ideologia de elementos dominantes que circundam a sociedade patriarcal, onde as mulheres eram submetidas à conformidade de sua “sina” (servir e procriar)” (BRITO, 2016, p. 241), é por esse fato que essa personagem tornou-se um referencial de mulher, defendendo com garra sua identidade feminina, quando rompe com os padrões e ideologias da época.

A respeito da relação com o vento apreendeu-se que às coisas importantes da vida de Ana Terra aconteciam quando ventava “noite de vento, noite dos mortos” (VERÍSSIMO, 1994, p. 189). O vento representa para além do demarcador de acontecimentos a intuição feminina. A memória e o vento formaram um par indissociável na narrativa, ao passo que um e outro se relacionam aos fatos marcantes na vida da protagonista e na memória do passado, assim observamos,

Uma tarde, à hora da sesta, Ana Terra tornou a sentir aquela agonia de outras tardes e noites. Era uma sensação que não saberia descrever a ninguém. Seria fome? ... Havia acabado de almoçar, estava de estômago cheio; logo não podia ser fome. Tinha a sensação de que lhe faltava alguma coisa no corpo, como se lhe houvessem cortado um pedaço do ser. Era ao mesmo tempo uma falta de ar, uma impaciência misturada com a impressão de alguma coisa – que ela não sabia bem claramente o que era – ia acontecer, alguma coisa tinha de acontecer (VERÍSSIMO, 2010, p. 133).

A superação da mulher nas distintas formas de linguagem cativam o leitor/ouvinte por apresentar a garra e a resistência de Ana Terra, que embora tenha sido criada em uma família patriarcal, lutou fortemente e sobreviveu em meio à morte dos pais e irmãos, inclusive do índio (Pedro Missioneiro) pai de seu filho (Pedrinho), também suportou o estupro dos invasores castelhanos na luta pelas terras.

O personagem masculino é marcante dentro da narrativa como o chefe de família da época, na hierarquização dos gêneros “D. Henriqueta respeitava o marido, nunca ousava contrariá-lo” (VERÍSSIMO, 1994, p. 109). Ana Terra quebrou paradigmas quando atuou na luta contra os castelhanos junto dos homens da família “Chamava-se Ana Terra. Tinha herdado do pai o gênio de mula” (VERÍSSIMO, 2010, p. 162). Este foi um dos momentos que as reflexões e debates mais se acaloraram, a mulher Ana Terra assim como muitas outras feministas foram guerreiras que lutaram fortemente para a quebra de paradigmas de uma sociedade, sobretudo machista.

A mulher Rio-grandense como símbolo foi reconhecida nos debates, a moça que vivia em uma fazenda distante de tudo, enfrentava com garra as dificuldades em meio às disputas territoriais. Tanto na narrativa literária como na fílmica os acontecimentos marcantes permearam a representante dos Terra-Cambará “em toda a obra de Veríssimo, a tensão entre os dois pólos do espírito ibérico: a alma heróica e a alma lírica; a alma contemplativa e a alma ativa; a alma masculina e a alma feminina” (ATAÍDE, 1972, p. 92).

Fagundes (2013) ressalta a diferença latente entre Érico Veríssimo e os outros escritores que abordaram em seus textos a mulher gaúcha,

Diferente de outras obras da literatura de referência que retratam o cotidiano e modo

de vida do gaúcho, essa personagem de Érico Veríssimo, Ana Terra, contraria a lógica da época. A título de exemplo podemos citar: *Facundo: Civilização e Barbárie na pampa Argentina* do autor Domingo Sarmiento 1996. Nestas obras as mulheres aparecem como meros objetos e sequer tem nome, são chamadas de china, geralmente são roubadas por um desses gaúchos e levados a cavalo na ‘garupa’ sem voz alguma no enredo (FAGUNDES, 2013, p.19, Grifos do autor).

Constatamos que a literatura e o cinema na oficina atingiram seu objetivo maior, a de serem abordadas “no sentido educativo, como um instrumento didático, ilustrando conteúdos [...] estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade” (CIPOLINI e MORAES, 2009, p. 268). Napolitano (2003) deixa claro que:

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos (NAPOLITANO, 2003, p. 57).

Nós pibidianos intervimos na oficina e atuamos enquanto mediadores da leitura literária e fílmica, bem como, intermediamos os debates com vistas para o contexto de produção, conteúdo, forma e elementos constitutivos destes textos que embora distintos se complementam no processo educativo. Conforme Arendt (2002) mediamos os conhecimentos acumulados e também impulsionamos na construção de novos conhecimentos, na perspectiva de que o professor não deve optar por abordagens que se limitem à ilustração de conteúdos de modo fragmentado, mas que possibilite a promoção de saberes vastos e plurais.

Englobando as construções subjetivas e coletivas proporcionadas na oficina do PIBID, os alunos produziram resenhas críticas, nas quais foi possível evidenciar que os estudantes estiveram atentos a todos os detalhes, as construções e o saberes engendrados durante as aulas, uma vez que as produções deram-se de modo condizente à proposta. Com intuito de socializar e consolidar as aprendizagens os textos foram expostos nos murais do colégio possibilitando que outros alunos tivessem acesso a essas produções.

Prevaleceu o intuito de que as atividades fossem para além das experiências rotineiras, tencionou-se para que os alunos sentissem-se ambicionados pela leitura completa de *Ana Terra* de Veríssimo (2004) e ademais disso, inspirados, lessem a trilogia por completo. O contato com os variados textos para além do lazer e fruição influenciam positivamente na formação crítica do cidadão, já que o assíduo leitor/ouvinte compreende o que lê/ouve e assim está apto a fazer pontes e relações entre os diversos textos, linguagens, discursos e ideologias.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho objetivou-se relatar uma das atividades desenvolvidas e vivenciadas pelos bolsistas do Subprojeto Letras, PIBID. Utilizou-se como recursos metodológicos e ferramentas de ensino a literatura e o cinema, ambos contribuíram para o processo de aquisição, desenvolvimento e ressignificação dos conhecimentos.

O que prevaleceu durante as ações foi olhar para a personagem protagonista abordadas em ambas obras, observando como o escritor e o adaptador trouxe-a e apresentou ao leitor e ao ouvinte. Para aprendizagens significativas entende-se que o professor, na escola, deva-se valer das variadas estratégias de ensino, aquela que chame a atenção e traga o aluno para dentro do processo de formação cultural e social.

Este trabalho possibilitou que compreendêssemos na práxis a relação entre a literatura e o cinema na escola, sendo que ambas complementam-se na atuação pedagógica para que as aulas não se tornem monótonas e sem sentido, na ânsia pela educação emancipadora e formadora de cidadãos aptos a atuarem na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ATAÍDE, T. **O Contador de Histórias**. São Paulo: Globo, 1972.

BERNARDES, J, A. A literatura no ensino secundário: excessos, expiações e caminhos novos. In:_____. **O português nas escolas – ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário**. DIONÍSIO, Maria de Lourdes e CASTRO, Rui Vieira de (Orgs). Coimbra: Almedina, 2005.

BRITO, M, E. Usos Midiáticos do Corpo em o Tempo e o Vento: O Caso Ana Terra. **Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado**, 2016. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/tede/97>> Acesso em: 21 de jul. 2017.

CAMPOS, F. **Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CHAVES, F. L. Érico Veríssimo: Realismo & Sociedade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

CIPOLINI, A. MORAES, A, C. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto – um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Tese de Mestrado**, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/239>> Acesso em: 21 de jul. 2017.

CURADO, M, E. **Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?** *Temporis[ação]*, Goiás, v. 1, nº 9, Jan/Dez 2007.

DINIZ, L, M. O Processo de Interdiscursividade entre as Artes: Literatura e Cinema. **Revista Eletrônica de Estudos Literários**. Vitória, a. 3, n. 3, 2007.

FAGUNDES, L, A. O Tempo e o Vento: Ana Terra & a cultura material.

Trabalho de Conclusão de Curso(graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e comunicação. Curso de Museologia. Porto Alegre, 2013.

FERREIRA, A, M, M. O cinema escolar na história da educação brasileira: a sua ressignificação através da análise do discurso. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura), Orient. Zilda Clarice Rosa Martins Nunes. Programa de Pós Graduação em Educação, Artes e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

_____. **Poética do Pós-Modernismo**. trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

McFARLANE, B. **Novel to film: Introduction to the Theory of Adaptation**. Oxford: Clarendon, 1996.

MONJARDIM, J. **O tempo e o vento**. Edição colecionador. Paris Filmes, 2013.

MONTENEGRO, O. **O Romance Brasileiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

NICODEM, M, F, M. A Obra Literária vai ao Cinema: um Estudo da Prática Docente em Literatura Brasileira. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, 2013.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: _____. **Literatura, cinema e televisão**. PELLEGRINI, T. et al. São Paulo: Senac, 2003. p. 15-35.

SAVIANI, D. **Brasil: Educação Para a Elite e Exclusão Para a Maioria**. Comunicação e Educação. No. 8. São Paulo: CCA/ECA/USP, Moderna, 1997.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, [1964-1969], 2011.

VERÍSSIMO, É. Ana terra. In _____. **O Tempo e o Vento**. O Continente. Companhia das Letras. 3ª ed. 8ª reimpressão, 2004.

OS PONTOS DE CULTURA E A PROMOÇÃO DO EMPODERAMENTO: LEITURA E PRODUÇÃO LITERÁRIA COMO ALAVANCAS DE PROTAGONISMO SOCIAL

Marília Crispi de Moraes

Associação Educacional Luterana Bom Jesus/
lelusc
Joinville – Santa Catarina

RESUMO: Autonomia, protagonismo e empoderamento constituem o tripé da ação Ponto de Cultura, que integra o programa nacional Cultura Viva, do Ministério da Cultura, pelo qual o governo federal deve reconhecer a importância de organizações não governamentais que desenvolvem atividades culturais em nível comunitário. Por suas ações no campo das artes e da cultura, os Pontos de Cultura objetivam interferir na realidade de suas comunidades, buscando uma transformação que se efetive na prática, tal como preconizam teóricos dos Estudos Culturais, a exemplo de Raymond Williams e Terry Eagleton, e também como ensinam Bauman (cultura como práxis) e o brasileiro Paulo Freire. Este artigo atém-se à discussão e análise de experiências de promoção e democratização do acesso à leitura, bem como de fomento à produção literária de grupos costumeiramente excluídos, tais como idosos, crianças em situação de vulnerabilidade social, presidiários, como meio de empoderamento e estímulo ao protagonismo social. Mais especificamente, trata-se de experiências desenvolvidas pelos Pontos de Cultura

Borrachalioteca, em Sabará-MG, e Barca dos Livros, de Florianópolis-SC. O estudo é parte da tese defendida em 2015 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Unisul. Tal pesquisa demonstrou que os Pontos de Cultura constituem uma experiência de exercício da democracia participativa e colocam em prática um modelo de gestão compartilhada de cultura em que governantes e governados deliberam conjuntamente sobre as políticas públicas, complementando as ações do modelo de democracia representativa vigente no país.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Pontos de Cultura. Empoderamento. Rede.

ABSTRACT: Autonomy, protagonism and empowerment constitute the tripod of the Culture Point action, which is part of the national program Living Culture of the Ministry of Culture, whereby the federal government must recognize the importance of non-governmental organizations that develop cultural activities at the communities. For their actions in the field of arts and culture, Culture Points aim to interfere in the reality of their communities, seeking a transformation that is effective in practice, as advocated by Cultural Studies theorists, such as Raymond Williams and Terry Eagleton, and also as they teach Bauman (culture as praxis) and the Brazilian Paulo Freire. This article focuses on the discussion and analysis of experiences

of promoting and democratizing access to reading, as well as promoting the literary production of groups usually excluded, such as the elderly, children in situations of social vulnerability, prisoners, as a means of empowerment and stimulus to social protagonism. More specifically, these are experiences developed by Borrachaloteca Culture Point, in Sabará-MG, and Barca dos Livros, in Florianópolis-SC. The study is part of the thesis defended in 2015 with the Post-Graduate Program in Language Sciences of Unisul. The research has shown that the Culture Points constitute an experience of the exercise of participatory democracy and put into practice a model of shared culture management in which rulers and governed deliberate together on public policies, complementing the actions of the model of representative democracy in force in the country.

KEYWORDS: Reading. Culture Points. Empowerment. Network.

1 | INTRODUÇÃO

Ponto de Cultura é uma das ações do Programa Nacional Cultura Viva. Consiste no reconhecimento, por parte do Governo Federal, da relevância de atividades culturais desenvolvidas em nível comunitário por grupos ou organizações não governamentais. Quando selecionados por editais públicos, os Pontos de Cultura podem receber recursos financeiros do governo para aplicar no desenvolvimento de projetos culturais. O Ministério da Cultura, por meio do site do Programa Cultura Viva, gerenciador dos Pontos de Cultura, explica que o Ponto de Cultura não tem um modelo único, mas um aspecto comum a todos é “a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e comunidade” (BRASIL, 2011). Portanto, não há um padrão de estrutura física a ser seguido. Pontos de Cultura podem funcionar em um grande centro cultural ou numa garagem, numa associação de moradores. “A partir desse Ponto, desencadeia-se um processo orgânico agregando novos agentes e parceiros e identificando novos pontos de apoio: a escola mais próxima, o salão da igreja, a sede da sociedade amigos do bairro, ou mesmo a garagem de algum voluntário.” (BRASIL, 2011).

A lógica do Ponto de Cultura (PdC) é simples: em vez de construir prédios a serem ocupados com atividades culturais, injetam-se recursos financeiros e reconhecimento governamental às inúmeras ações culturais já desenvolvidas no país. Cada PdC articula e impulsiona um conjunto de ações em suas comunidades e destas entre si.

Mais do que um programa governamental temporário, Ponto de Cultura é um conceito que vem promovendo uma silenciosa, porém consistente, alternativa às hegemônicas manifestações culturais decorrentes da globalização. Sua constituição baseia-se em organizações da sociedade civil, existentes antes do recebimento de recursos federais, experiências do fazer cultural que já estejam funcionando em um determinado espaço e que passam a ser institucionalmente reconhecidas pelo Estado.

O funcionamento dos PdCs fundamenta-se, conforme seu idealizador, Célio Turino

(2009), sobre três pilares: autonomia, protagonismo e empoderamento, conceitos diretamente relacionados à teoria marxista, que prescreve um sujeito histórico, o povo se assumindo como agente transformador. O amálgama desse alicerce é a organização dos PdCs em rede. Portanto são quatro concepções basilares para se entender a lógica dessa ação. O sociólogo Manuel Castells (1999) tem dedicado anos de sua vida ao estudo da “sociedade em rede”. Embora, segundo Castells (1999, p. 497), a organização em rede sempre tenha existido, o novo paradigma possibilitado pelo avanço das tecnologias informacionais confere as condições ideais para sua expansão e penetração em toda a estrutura social. “Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (CASTELLS, 1999, p. 497).

Numa rede, seus membros nunca são totalmente autônomos ou autossuficientes. Há uma relação de interdependência. À primeira vista parece contraditório propor “autonomia” e “rede” ao mesmo tempo, mas é preciso considerar que toda autonomia é sempre relativa e que a rede é mecanismo de empoderamento dos PdCs, como se verá adiante. Castells (2009, p. 498) define redes como:

[...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças a seu equilíbrio. [...] Mas a morfologia da rede também é uma fonte de drástica reorganização das relações de poder.

Tal impacto sobre as relações de poder se dá por conta da condição *sine qua non* das redes: a flexibilidade. O elemento que hoje se constitui em nó da rede, ou seja, elemento aglutinador de relações com outros nós, amanhã pode deixar de sê-lo, sem que isso inviabilize a continuidade da rede. Isso leva a supor que o Estado pode ser um conector (nó) importante da rede de Pontos de Cultura, mas não é indispensável, ou seja, a rede pode continuar a existir mesmo sem a presença do Estado, mesmo que este se retire do cenário. Daí o motivo pelo qual a constituição em rede pode levar ao empoderamento dos sujeitos que dela participam.

Castells (1999) demonstra o quanto a evolução das tecnologias de informação foi importante para a consolidação e expansão das redes. O primeiro grande salto, na opinião do autor, foi a invenção do alfabeto, que possibilitou a representação escrita, seguido pela invenção da imprensa. Daí em diante, outros dois grandes avanços foram capazes de interferir de maneira contundente nas relações sociais: a televisão, sobretudo na década de 1970, e a internet, na década de 1990. Embora não sejam causas únicas da formação de redes, tais ferramentas e outras decorrentes, como o videocassete, o walkman, edições impressas segmentadas, conferem maior autonomia de escolha e de produção da mensagem. A noção de cultura de massa (em que uma mesma mensagem é produzida por um emissor, mas recebida por milhões),

altera-se com a popularização da internet, pois o receptor tem maior autonomia para buscar as mensagens que lhe interessam. Do mesmo modo, avanços mais recentes na utilização das redes sociais permitem a comunicação entre redes de interessados em questões similares onde a comunicação pode ocorrer de todos para todos, ligada pela interatividade que o meio possibilita.

Para Castells (2013b), na rede “as informações circulam e são repassadas sem o filtro dos meios de comunicação tradicionais”. A “nova configuração do sistema de comunicação” obriga empresas e governos a dialogarem, segundo Castells, com vozes antes pouco ou nada ouvidas.

Recentemente, Castells (2013a) cunhou o conceito de *autocomunicação de massa*, já que existe autonomia na emissão, seleção e recepção de mensagens, assim como na organização das redes. Pode-se alcançar um público massivo através de uma rede de redes. Para Castells (1999, p. 375), a “arquitetura dessa tecnologia de rede é tal que sua censura ou controle se tornam muito difíceis”. Entretanto não se pode deixar de considerar a *vigilância eletrônica* a que as redes, quando conectadas ao ciberespaço estão sujeitas. Os indivíduos e instituições fornecem um rol de dados para ingressarem em redes de comunicação e outros ambientes virtuais. Esses dados são comercializados e viram um capital informacional. O curioso é que o fornecimento das informações para tal vigilância vem do próprio internauta, como preço para garantir sua existência no ciberespaço. Exemplo simples de tal sujeição à vigilância está na personalização de anúncios publicitários na web. Uma simples pesquisa pelo preço de uma geladeira no buscador ou a consulta a um site de venda de passagens aéreas vai desencadear na *timeline* do internauta uma série de ofertas desses produtos/serviços. Ocupar redes informacionais, portanto, também é estar sujeito à vigilância. Ainda assim, a rede aproxima pessoas com os mesmos objetivos, por isso se torna mecanismo de empoderamento social.

2 | ESCREVER A PRÓPRIA HISTÓRIA

Empoderamento pode aqui ser entendido como a capacidade de participar de decisões acerca de políticas públicas que afetam a coletividade e que constroem legitimidade e efetivação da cidadania.

Conforme Baquero (2012), embora a palavra *empoderamento* não seja nova e esteja ligada à Reforma Protestante, que permitiu às pessoas uma interpretação própria da Bíblia – isto é, não imposta pelos doutos da Igreja –, o marco de sua significação atual está relacionado à década de 1960, com a eclosão de novos movimentos sociais e de contracultura, passando a ser utilizada, nos Estados Unidos, como sinônimo de *emancipação social*. A pesquisadora alerta para certa distorção no significado de *empoderamento*, constatada, sobretudo, na apropriação do termo pelo pensamento neoliberal, que o toma como mero fortalecimento da esfera privada, a qual passa a

resolver seus problemas sem contar com o Estado. *Empoderar*, conforme Baquero, envolve auxiliar a pessoa a ganhar controle sobre si mesma, a desenvolver suas habilidades para que possa obter poder por seus próprios esforços, numa perspectiva emancipatória.

É a concepção de *empowerment* proposta por Paulo Freire que inspira Célio Turino na criação dos Pontos de Cultura. O pedagogo propõe uma noção de empoderamento ligado à classe social, pois, para ele, libertação é um ato social:

Se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (FREIRE, 1986, p.135).

É a transformação da sociedade que vai além da realização pessoal de cada indivíduo e abarca seu entorno a perspectiva aparentemente almejada pelos líderes dos PdCs. Assim como Freire concebe a educação como um ato político “que envolve ação cultural para libertação, constituindo-se em projeto de intervenção no mundo” (BAQUERO, 2012, p. 182), os PdCs fazem de sua atividade cultural uma ação política capaz de intervir, inclusive, na educação.

Conforme Baquero (2012, p. 181), a concepção freireana de empoderamento é a de “um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade”. Portanto, para se mostrar eficaz, o empoderamento precisa ter dimensões individuais e coletivas, afinal, é cada indivíduo empoderado, ao interagir com outros em igual condição, que pode construir o empoderamento coletivo, donde provêm duas outras consequências: a autonomia e o protagonismo.

É a democracia participativa que está no cerne da concepção dos Pontos de Cultura. A possibilidade de tornar-se sujeito das ações de política cultural, de empoderar-se a ponto de modificar as relações de poder entre Estado e Sociedade Civil é o forte elemento motivador dos ponteiros, como são chamados os líderes de Pontos de Cultura.

O empoderamento social nos Pontos de Cultura pode provocar transformações que vão muito além da cultura em um sentido estrito e desencadear mudanças nos campos social, econômico, de poder e valores. Ao concentrar sua atuação nos grupos historicamente alijados das políticas públicas (seja por recorte socioeconômico ou no campo da pesquisa e experimentação estética), o Ponto de Cultura potencializa iniciativas já em andamento, criando condições para um desenvolvimento alternativo e autônomo, de modo a garantir sustentabilidade na produção da cultura. É a cultura entendida como processo e não mais como produto (TURINO, 2009, p. 70).

Pesquisa realizada com 55 Pontos de Cultura de Santa Catarina, para elaboração da tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNISUL-SC) em 2015 — “O papel dos Pontos de Cultura no mosaico multicultural de Santa Catarina” — da qual deriva este artigo, demonstrou que, embora os PdCs atuem em todas as classes sociais, fica evidente a priorização dos indivíduos de

baixa renda, das pessoas em situação de vulnerabilidade social, dos comumente excluídos do acesso às manifestações culturais. Trata-se, portanto, de uma visão de empoderamento de classe, tal como a defendida por Freire. A posição freireana coincide com o pensamento de dois expoentes dos Estudos Culturais britânicos: Raymond Williams e Edward Thompson, ambos ligados – assim como Freire – à formação de adultos das classes populares. Para esses estudiosos, é impossível abstrair a cultura das relações de poder e das estratégias de mudança social (MATELART; NEVEU, 2010). O que a vivência dos Pontos de Cultura parece apontar é que uma ação cultural coletiva pode ser o cerne de uma tão almejada mudança social muito mais abrangente e também de uma mudança política que se concretiza na passagem da democracia meramente representativa para a democracia participativa a caminho, talvez, da democracia direta.

Tanto em Williams (2007) como em Thompson encontra-se a visão de uma história construída a partir das lutas sociais e da interação entre cultura e economia, em que aparece como central a noção de resistência a uma ordem marcada pelo “capitalismo como sistema” (MATELART; NEVEU, 2010).

A visão de Baquero (2012, p. 136) é adequada ao que intentam os Pontos de Cultura:

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

Depreende-se dos estudos de Baquero que, para se mostrar eficaz, o empoderamento precisa ter dimensões individuais e coletivas, afinal, é cada indivíduo empoderado, ao interagir com outros em igual condição, que poderá construir o empoderamento coletivo, donde provêm duas outras consequências também basilares aos pontos de cultura: a autonomia e o protagonismo.

3 | DEMOCRACIA, AUTONOMIA E PROTAGONISMO

A filósofa Marilena Chauí (2003, p.202-203) recorre à etimologia para uma definição inicial de autonomia: “do grego *autos* (si mesmo) e *nomós* (lei, regra, norma), é a capacidade interna para dar-se a si mesmo sua própria lei ou regra e, nessa posição da lei-regra, pôr-se a si mesmo como sujeito.” De acordo com Chauí, a autonomia não consiste no poder para dominar o curso da história, e sim “na capacidade para, compreendendo esse curso, transformar-lhe o percurso”.

Não se pode, portanto, confundir autonomia com autossuficiência ou com a plena liberdade para se fazer qualquer coisa, posto que todo ser humano integra uma sociedade que, por suas regras e padrões, impõe limites a qualquer liberdade total, visto que o sujeito social é também sabedor das consequências que seus atos podem

ter. Igualmente, a autossuficiência é parcial, pois, para sobreviver, o homem precisa da cooperação de outros homens. Pode-se, então, referir-se à autossuficiência em relação a determinados aspectos: ser autossuficiente para dominar a escrita ou para produzir seu próprio alimento, por exemplo. Do mesmo modo, a autonomia também é relativa, porém esta envolve uma tomada de posição consciente do sujeito ao fazer suas escolhas. A autossuficiência envolve **condições necessárias para** e a autonomia implica conseguir criar tais condições. A autossuficiência torna-se um ingrediente para a busca da autonomia. É por isso que o empoderamento coletivo se constrói com sujeitos autônomos, e quanto mais o indivíduo se torna autossuficiente em múltiplos aspectos, maior é sua potencialidade de autonomia. É difícil imaginar, por exemplo, que alguém se preocupe com política pública de cultura quando lhe falta comida para a sobrevivência dos filhos. Há, pois, nesse caso, a necessidade de certa autossuficiência financeira para possibilitar ao indivíduo autonomia para escolher ou não se interessar por política cultural.

Conquistar autonomia para participar de conversações com representantes do governo requer também uma posição dialógica. O sujeito é livre para tentar essa conversação via os mecanismos que lhe são disponíveis (correspondência eletrônica ou impressa, telefonemas, protesto em frente à sede do governo, publicação de manifesto, etc.), entretanto, se não houver uma disposição ao diálogo na outra ponta, as tentativas terão sido em vão. No caso específico dos Pontos de Cultura, essa oportunidade de diálogo entre sociedade civil e Ministério da Cultura empodera porque confere aos ponteiros autonomia para participar dessa relação dialógica.

Rego e Pinzani (2013), ao estudarem os efeitos do Bolsa Família — programa que garante a transferência direta de renda a famílias em situação de pobreza extrema, mediante atendimento de alguns requisitos, como, por exemplo, a frequência de crianças na escola — chamam a atenção para a importância da “autonomia linguística” das pessoas. Isso pressupõe falar e ser compreendido. No caso das famílias em extrema pobreza estudadas pelos pesquisadores, várias pessoas relataram a dificuldade, antes do Bolsa Família, para encontrarem alguma ajuda assistencial do governo, simplesmente por não saberem a quem recorrer ou por não conseguirem entender as orientações repassadas por agentes governamentais. É como se falassem línguas diferentes, isso porque é comum que as instituições exijam do cidadão que este se adapte ao seu discurso burocrático ao invés de a instituição buscar se adaptar ao nível linguístico do cidadão o qual, muitas vezes, não domina a norma padrão da língua. A partir da criação de um programa específico de assistência, com normas desburocratizadas, tal relação comunicacional foi facilitada. “Autonomia pressupõe um sujeito capaz de se afirmar perante o outro como ator apto a fundamentar verbalmente suas ações, intenções, desejos e necessidades” (REGO; PINZANI, 2013, p. 33). Quando se colocam no mesmo patamar de diálogo um ativista da cultura hip hop, um mestre rezador de encomenda de almas, o professor de balé e um técnico de cultura do Governo há que se pensar também na equalização discursiva para que uma

comunicação efetiva se realize.

Em artigo escrito para o blog da Revista Carta Maior, em 7 de julho de 2008, o sociólogo e cientista político Emir Sader lembra que, na década de 90, como forma de resistência ao projeto neoliberal vigente, formulou-se a expressão “autonomia dos movimentos sociais” com o sentido de luta contra a subordinação a forças políticas que não expressassem os interesses populares. Essa autonomia, segundo Sader (2008), apontava para a “centralidade da sociedade civil” como contraposição ao Estado, à política, aos partidos, ao poder. Porém, com o desgaste do modelo neoliberal, uma nova fase da luta, conforme Sader, teria se iniciado e pressupunha a construção de alternativas e disputa por uma nova direção política. Dessa perspectiva, persistir na “autonomia dos movimentos sociais” seria adotar o corporativismo “opondo autonomia à hegemonia e renunciando à luta pela construção do ‘outro mundo possível’, que passa pela conquista de governos, para afirmar direitos – dado que o neoliberalismo é uma máquina de expropriação de direitos” (SADER, 2008).

A postura de Sader leva a refletir sobre como é possível se pensar em autonomia em um mundo globalizado onde as relações internacionais são tão complexas e imbricadas que abrangem desde a economia e hábitos de consumo à comunicação e à arte. De fato, a autonomia total – seja do indivíduo, seja de uma nação, seja de uma tribo – não é possível em nossos dias. Mesmo que os indivíduos continuem a enxergar a si próprios como partes de um todo maior e coeso, calcado geralmente em tradições fabricadas, a “proliferação subalterna da diferença” (HALL, 2003a, p.60) e a valorização do local (BHABHA, 2003) propiciam brechas de alternativas aos padrões globalizantes. Mais do que isso, quando há realmente um canal de diálogo estabelecido entre sociedade civil e governo, não há motivos para não usufruir dele.

Os Pontos de Cultura adotam a mesma perspectiva de Paulo Freire (2000) em relação ao empoderamento e à autonomia. Defendem um posicionamento crítico diante da realidade, de modo a não aceitar comodamente argumentos deterministas nem se curvar passivamente diante das injustiças, além de exercitar o diálogo para construir a autonomia. Nesse sentido, o sujeito autônomo não é aquele que simplesmente acata sua realidade e com ela se conforma, mas busca transformá-la: “minha presença no mundo não é a de quem apenas se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2000, p. 60).

A autonomia de um sujeito que se insere realmente na construção de uma sociedade melhor é facilitada e potencializada quando há uma democracia participativa na qual o Estado confere à sociedade civil a liberdade de efetivamente participar da construção, da manutenção e da reformulação de políticas públicas, não só de cultura, mas de todas as áreas. Para tanto, também é necessário contar com sujeitos dispostos a se inserir num diálogo infinito, pois, como ensina Freire (2000, p. 30), “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

O empoderamento e a autonomia acabam levando ao terceiro pilar dos PdCs: o protagonismo. O protagonista não se conforma em apenas assumir uma postura crítica em relação à realidade, mas se autoimpõe a tarefa de agir para alcançar mudanças. Tem, pois, uma atitude ativa diante das situações que lhe desagradam ou que julga prejudiciais a sua classe. É também o sujeito que busca estabelecer parcerias com outros protagonistas.

Na Grécia Antiga, o principal lutador de um torneio era o protagonista. O termo passou a ser adotado no teatro para designar o personagem principal da trama. Tal como ocorre no teatro, também em sociedade o protagonista precisa resolver conflitos, ou seja, tornar-se sujeito de suas ações. Os líderes dos Pontos de Cultura (aqui entendidos não só como os coordenadores ou “ponteiros”, mas também outros integrantes de cada PdC que assumem papel de liderança) são protagonistas à medida que ocupam papel central na promoção de transformações sociais das comunidades onde atuam.

Além do protagonismo individual, assim como ocorre com o empoderamento, há o protagonismo coletivo. Ao pensar o protagonismo como um dos pilares dos Pontos de Cultura, Turino (2009, p. 69) afirma que os movimentos sociais assumem o papel de protagonistas à medida que seus integrantes e organizações entendem-se como sujeitos de suas práticas, “sujeitos que intervêm em sua realidade desde os hábitos cotidianos até a elaboração de políticas de desenvolvimento local”. Agir de pró-ativa para modificar a realidade de seu entorno está, pois, na gênese do programa Pontos de Cultura.

A democracia é condição básica para que haja o empoderamento da sociedade civil. O empoderamento só ocorre quando há sujeitos/grupos dotados de autonomia suficiente para se tornarem protagonistas.

Williams (2007) demonstra que a palavra *democracia* está longe de demandar uma significação tão simples quanto parece sua origem etimológica (do grego: *demos*/ povo, *kratos*/poder), afinal é preciso compreender que, em cada época e lugar, há exclusão de indivíduos e divergentes compreensões de “quem” forma esse povo que tem poder. O autor também constata que o termo *democracia* foi, até o século XIX, extremamente desfavorável, pois não se via o povo como suficientemente preparado para tomar decisões corretas.

A “declaração de fé na democracia” só ocorre, segundo Williams (2007), no final do século XIX e início do século XX. Ao citar a constituição de Rhode Island, de 1641, a primeira a utilizar a palavra *democracia*, expõe que, naquela ocasião, a referência era a uma **democracia direta**, isto é, na qual a população é quem toma as decisões em assembleias, cabendo a alguns ministros – escolhidos entre eles próprios – a tarefa de cumpri-las fielmente. Entretanto, é a ideia de **democracia representativa** que se firma como modelo ao longo dos anos, na qual se elegem representantes para formularem leis e executar as tarefas do Estado.

O crescimento das sociedades foi um bom pretexto para inviabilizar a democracia

direta, afinal, já não se pode mais reunir em assembleia toda a população de uma cidade de médio porte, muito menos de uma metrópole ou nação. A tal ponto o significado de democracia foi relacionado ao modelo representativo que se tornou uma espécie de afronta ao direito democrático propor o modelo de democracia direta, como demonstrou o episódio da rejeição, pela Câmara Federal, à regulamentação da Política de Participação Social dois dias após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff. A proposta institucionalizava uma política de aproximação com os movimentos sociais que começou a ser desenvolvida no primeiro governo Lula, em 2003. O argumento dos deputados contrários ao PNPS foi de que a proposta criaria órgãos que substituiriam o Congresso no poder Legislativo.

Williams (2007, p. 128) atenta para outro problema ao se definir democracia. Trata-se da concepção de *povo*, pois esta, como já foi aqui enfatizada, pode limitar-se a certos grupos pré-determinados, tais como “homens livres, proprietários, os sábios, homens brancos”, etc. Assim, no Brasil, as mulheres só tiveram direito a votar e a serem votadas em 1933. Para o autor, o desenvolvimento especializado de democracia representativa foi, ao menos em parte, uma reação consciente ao entendimento de democracia como poder popular. Ele enumera algumas das “distorções conscientes” do termo: “a redução dos conceitos de *eleição*, *representação* e *mandato* a formalidades deliberadas ou formas meramente manipuladas; redução do conceito de *poder popular* ou de governo em favor do *interesse popular*, consignas nominais que encobrem o império de uma burocracia ou oligarquia” (WILLIAMS, 2007, p. 130).

A proposta dos Pontos de Cultura, embora se aproxime mais do conceito de democracia direta, ainda não pode assim ser chamada, pois não elimina o representacionismo, tanto no que se refere a instâncias representativas da própria rede de PdCs quanto no que tange à eleição de representantes para o legislativo e executivo. Há sempre a figura de um coordenador (ponteiro) que representa os interesses de todo o grupo, ou o representante dos PdCs no estado, ou representantes escolhidos para formar um conselho nacional. Entretanto a proposta é de uma participação ampliada e mais efetiva da sociedade civil a ponto de intervir nas deliberações do Estado e de suas instâncias representativas, como os poderes legislativo e executivo.

Ao propor a cultura como práxis humana, Bauman (2012, p. 301) enfatiza a busca do homem pela libertação de suas necessidades e pela liberdade para criar. “A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo”. É por esse estado de revolta constante, de possibilidade contínua de promoção de mudanças, de espírito crítico diante da realidade que os Estudos Culturais se interessam. Entretanto, é de se esperar que essa mesma concepção libertária não interesse em nada àqueles que desejam manter o *status quo* e, por certo, demandam estratégias de controle sobre a cultura.

Ao trazer à tona o conceito de *cultura comum*, Williams chama a atenção para a incompletude da cultura, nunca totalmente realizada, portanto nunca totalmente

autoconsciente, já que não se pode prever ao certo o que ainda será criado pelo homem. Assim, a cultura como uma rede de significados e atividades compartilhadas depende da construção colaborativa e da participação plena de todos os seus membros (EAGLETON, 2003, p. 168). Há, pois, uma aproximação entre o pensamento de Williams e a proposta de *cultura como práxis* de Bauman. É no cotidiano e na interação humana que a cultura se realiza. Trata-se, portanto, de uma concepção que vislumbra a democratização cultural, a participação de todo ser humano nesse processo de construção de produtos culturais e do acesso a estes. A ideia fundadora dos Pontos de Cultura está extremamente vinculada à perspectiva adotada por Williams e pelos Estudos Culturais, pois os objetivos do programa são justamente ampliar o acesso da população a diversas manifestações culturais, estimular a produção simbólica de qualquer cidadão, desvinculando-a de uma valorização da produção cultural considerada erudita ou de elite, promover os intercâmbios culturais entre grupos sociais diferentes. Além disso, os PdCs prescrevem o alcance de autonomia suficiente para que os grupos possam deliberar sobre os direcionamentos que desejem dar a seu trabalho.

De acordo com Eagleton (2003, p. 169), a noção de uma *cultura comum* defendida por Williams

[...] exige uma ética de responsabilidade comum, plena participação democrática em todos os níveis da vida social, incluindo a produção material, e o acesso igualitário ao processo de criação da cultura. Mas o produto dessa atividade política consciente é, ironicamente, uma certa inconsciência.

Tal inconsciência deriva do fato de que nunca se pode projetar com segurança o que será produzido pela criação humana e porque, quanto maior é o nível de participação coletiva, mais rarefeita se torna a capacidade de previsão. Diante das constatações de Williams, pode-se refletir que restringir o acesso ao fazer e aos produtos culturais a uma elite é um modo de manter a ordem sob controle, facilitar as previsões de futuro e coordenar processos de mudança, ou ainda, de utilizar a cultura para manutenção de determinadas situações que interessam a essa elite dominante. Uma *cultura comum*, ao contrário do que à primeira vista poderia a nomenclatura induzir a pensar, só pode ter como consequência a pluralidade, a diferença e nunca a uniformidade identitária imbricada na ideia de Estado-Nação, por exemplo, como o termo tem sido historicamente utilizado. Desse modo, o que se poderia pressupor, inicialmente, como legitimação do poder governamental pelos Pontos de Cultura quando esses grupos aceitam a “institucionalização” acaba por se transformar em participação social, e quanto maior é essa participação, quanto mais diversos os atores, mais incerto o resultado e, portanto, menor a submissão aos ditames governamentais ou de uma elite.

3 | PELO PODER DOS LIVROS

Quanto maior for o nível de empoderamento e autonomia alcançados e quanto mais protagonistas conseguem ser os integrantes dos Pontos de Cultura, maior tende a ser a abrangência de suas ações e as transformações alcançadas onde atuam. O acesso à leitura e o estímulo à produção literária estão entre as “armas” adotadas por alguns Pontos de Cultura para provocarem transformações sociais resultantes do entrecruzamento de empoderamento, protagonismo e autonomia. Esses PdCs entendem a ampliação do acesso à leitura como forma de autonomizar seu público.

Barca dos Livros – Porto de Leituras, em Florianópolis, capital de Santa Catarina. Borrachaloteca, na histórica cidade de Sabará, a apenas 25 km de Belo Horizonte-MG. Dois Pontos de Cultura em diferentes regiões do país. O primeiro funciona no LIC, Lagoa Iate Clube, com direito a passeios de barco uma vez por mês. O segundo divide espaço com uma borracharia. A história desses dois PdCs, mesmo em contextos distintos, também possui muito em comum, além do amor aos livros.

Para compreender como se alcança o tripé proposto por Célio Turino, na Borrachaloteca, é preciso mergulhar em sua história. O Instituto Cultural Aníbal Machado, mais conhecido como Borrachaloteca, foi criado em 2002, no bairro Caieira, em Sabará-MG. Na época, Marco Túlio Damascena tinha 23 anos e trabalhava na borracharia do pai, “Seu Joaquim”. “O pessoal ia lá consertar pneu e ficava lendo jornais. Decidi colocar alguns livros, depois ganhei outros e nasceu a Borrachaloteca. O pai quase teve um ‘troço’ e mandava eu levar os livros de volta pra casa” (DAMASCENA, informação verbal). Logo Túlio conseguiu 70 livros doados pela Biblioteca Pública; dois anos depois o acervo já tinha 600 exemplares. E, assim, o espaço para os pneus ficou cada vez mais apertado. Em 2007, a Borrachaloteca venceu o prêmio Viva Leitura, do Minc, e lá vieram mais 5 mil livros.

Mais uma biblioteca comunitária foi instalada em 2008, em uma sala cedida por uma moradora do bairro Cabral. O espaço ganhou o nome de Sala Son Salvador, em homenagem a um cartunista mineiro que residiu em Sabará. Dois anos depois foi a vez da criação da Casa das Artes, biblioteca infantojuvenil e cordelteca. É a única cordelteca de toda a região metropolitana de BH, composta por 32 cidades. Na Casa das Artes acontecem oficinas de brinquedos, xilogravura, mediação de leitura de cordéis e narração de histórias. A ideia cresceu tanto que chegou ao presídio. Lá, a biblioteca recebeu o nome de Libertação pela Leitura. Em 2011, a Borrachaloteca foi reconhecida como Ponto de Cultura, também por meio de edital, fruto de parceria entre Minc e Governo do Estado. Hoje, a rede de bibliotecas comunitárias Borrachaloteca possui mais de 10 mil livros no acervo.

Túlio diz que a vida cotidiana é muito pobre sem literatura e que a Borrachaloteca nasceu do desejo de que outras pessoas pudessem sentir a mesma alegria que ele experimentava ao ler bons livros. Os livros transformaram a vida de Túlio e dos sabarenses. Ele recebeu bolsa parcial numa faculdade local e cursou Letras. Basta

uma volta com Túlio pelo centro da cidade para perceber o quanto a Borrachaloteca se tornou importante para os sabarenses. Logo alguém pergunta se tal livro já chegou à borracharia; outro avisa que a filha vai lá fazer pesquisa no computador (além dos livros, a Borracharia também dispõe de computadores com internet) e mais adiante alguém pede para Túlio buscar livros como doação. De repente, no meio da rua, uma criança vestida de camiseta amarela e saia florida pergunta se pode declamar uma poesia. E declama “As Borboletas”, de Vinícius de Moraes. A menina faz parte do grupo “Arautos da Poesia”, liderado pela esposa de Túlio, em mais uma ação da Borrachaloteca.

Os recursos do edital de Ponto de Cultura deram algum fôlego para a manutenção das atividades da Borrachaloteca, mas o principal ganho, segundo Túlio, foi de credibilidade e de entrosamento com outras organizações culturais. “Forma-se uma rede de informação e isso facilita novas parcerias” (DAMASCENA, 2013b). Com ou sem dinheiro, a Borrachaloteca nunca deixa de estar em ação. “O que queremos é que as pessoas tenham acesso à leitura, sem burocracia” (DAMASCENA, 2013b). Nas unidades da Borrachaloteca, o leitor não precisa fazer carteirinha. Os empréstimos são anotados em um caderno comum. Pode-se levar quantos livros quiser para casa e devolver quando puder. “O acesso à leitura de qualidade contribui de forma significativa para que as pessoas tenham uma visão diferente do mundo. Queremos fazer a diferença nesse sentido” (DAMASCENA, 2013a, informação verbal).

A força que move tantas ações culturais da Borrachaloteca e seus protagonistas é a crença de que um “novo” mundo é possível. E possível não só no plano da utopia, mas a partir de pequenas ações calcadas na solidariedade.



Figura 1 - Fachada da Borrachaloteca com Marco Túlio Damascena (D) e o pai, Joaquim (E), Sabará-MG

Fonte: <http://borrachaloteca.blogspot.com.br/>

O fato de o Ponto de Cultura Borrachaloteca ter recebido recursos públicos (federais, estaduais e municipais) não retira seus líderes de embates com essas esferas governamentais. Em meados de 2013, a prefeitura de Sabará requisitou o

espaço onde funciona a Casa das Artes para lá instalar outros serviços públicos. Os representantes da Borrachaloteca realizaram várias reuniões, colheram assinaturas em um abaixo-assinado e já cogitavam uma manifestação. A prefeitura voltou atrás e compreendeu a importância de deixar o acervo da biblioteca infantojuvenil e da cordelteca no local.

O PdC também acaba se envolvendo na discussão de políticas públicas de outros setores, como a dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, por meio de assento no Conselho Municipal.

Observa-se, portanto, na história da Borrachaloteca, muitos pontos de convergência com os 55 PdCs catarinenses estudados na tese já citada: pró-atividade, independente de recursos financeiros; formação de uma rede de protagonistas voluntários; valorização do credenciamento de PdC como canal de diálogo com o Governo; busca de alternativas diversas para preservação da autonomia financeira; engajamento em diversas frentes de trabalho (embora a leitura seja foco principal, o grupo também trabalha com artesanato em pneus, campanhas ambientais, etc); capacidade de adaptação ao discurso burocrático estatal; manutenção de discurso combativo e participação nas discussões referentes à construção de políticas públicas de cultura.

Enquanto a Borrachaloteca espalha leitura por Minas Gerais, em Florianópolis, a Barca dos Livros faz o mesmo, seja na água, seja em terra firme. Fundada em fevereiro de 2007, a biblioteca comunitária também nasceu com o objetivo de facilitar o acesso ao livro, por iniciativa de um grupo de amigos que forma a Sociedade Amantes da Leitura, criada em 2003. Em 2009, selecionada pelo edital estadual, a biblioteca tornou-se Ponto de Cultura.

Se a Borrachaloteca tem Marcos Túlio Damascena, a Barca tem Tânia Piacentini, professora universitária, doutora em Educação, daí a forte ligação com o meio acadêmico, pois outros membros da Sociedade também são professores e pesquisadores de universidades. Entre as décadas de 1970 e 1980, Piacentini integrava a comissão julgadora da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para ajudar a escolher os melhores livros editados a cada ano. Entre as atribuições, devia indicar os livros brasileiros para a Feira de Bolonha, na Itália. O trabalho foi crescendo tanto que Piacentini passou a contar com outros avaliadores e daí surgiu a Sociedade. Por conta da avaliação das obras, ia recebendo muitos exemplares novinhos que passaram a ser divididos com a comunidade.

Desassociar a relação entre leitura e obrigação é uma das intenções da Barca dos Livros, por isso, um sábado por mês, há um passeio de barco pela Lagoa da Conceição e, no percurso, leituras, contação de histórias, recital de poesias, entre outros atrativos culturais. Piacentini conta que, no início, a Sociedade sonhava apenas com o barco, mas a biblioteca acabou também em terra firme, em uma sala alugada no Lagoa late Clube, o Porto de Leituras.

Além dos leitores habituais, a Barca costuma receber visitas de turmas inteiras

de estudantes. “Também já recebemos um grupo de professores indígenas, de alunos da APAE, de crianças bem pequenas que ainda nem sabem ler, mas que podem ser estimuladas pelas ilustrações e pela contação de histórias” (PIACENTINI, 2013).

Mas nem só de empréstimos de livros é feito o cotidiano da biblioteca. Os dias e noites da Barca costumam ser agitados por uma intensa e contínua programação cultural. Há encontros com o grupo permanente de formação em contação de histórias; conversação em outros idiomas; discussão sobre literatura; grupos de leitura em voz alta, saraus, oficinas, exposições, apresentações musicais, encontros com autores além do NEP (Núcleo de Estudos e Pesquisas).

O convênio do Ponto de Cultura encerrou em 2013. Para manter suas atividades, a Barca conta com doações, inclusive por meio da conta de luz, apoio de pessoas físicas e jurídicas por meio da Lei Nacional de Incentivo à Cultura (Lei Rouanet), brechós e venda do livro *“O perseverante soldadinho de chumbo”*, uma tradução do escritor Tabajara Ruas para o clássico infantil de Hans Christian Andersen (direto do dinamarquês, por isso a manutenção do título original) e com ilustrações da artista plástica catarinense Jandira Lorenz. Ruas é um dos sócios fundadores da Sociedade Amantes da Leitura. Jandira também doou as ilustrações originais para a Barca, que as colocou à venda por R\$ 1.000,00 cada uma. Em 2014, a Barca conquistou o Prêmio Viva Leitura, promovido pelos Ministérios da Cultura e da Educação e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, e foi eleita a melhor biblioteca comunitária do Brasil. A maioria das ações da Barca é desenvolvida por voluntários.

Tanto a Borrachaloteca quanto a Barca dos Livros já realizavam suas ações antes do reconhecimento como Pontos de Cultura, mas a chancela do Ministério permitiu a aproximação com outras organizações semelhantes e potencializou suas atividades, permitindo novas ações ou a ampliação de atendimentos já existentes.

A exemplo de outros PdCs, tanto a Borrachaloteca quanto a Barca encontram meios alternativos para manter suas atividades. A estratégia desses PdCs para manter a autonomia financeira é bem conhecida de qualquer administrador: “não colocar todos os ovos na mesma cesta”, ou seja, apostar tanto em receitas próprias, quanto em editais e projetos diferentes, tanto com apoio governamental quanto da iniciativa privada. Contar com um conjunto de protagonistas também contribui para a manutenção da autonomia, pois mesmo que alguma das lideranças fique temporariamente impedida de atuar, outros assumirão seu papel, garantindo a continuidade das ações.

Além da democratização do acesso à leitura, Borrachaloteca e Barca dos Livros apostam também no estímulo à produção literária, como modo de empoderamento e promoção da autonomia. Constantemente são ofertadas oficinas de produção textual. Por meio do Edital de Interações Estéticas e Residências Artísticas em Pontos de Cultura, as duas bibliotecas receberam, em 2013, projetos de produção literária voltados a diversos públicos. Em Florianópolis, a escritora Katherine Funke, que à época morava na Bahia, ministrou oficina “Viagens na Barca”. A cada sábado, a autora apresentava um tema como provocação e uma lista de títulos como leitura sugerida

para uma conversa de fruição estética e literária. Durante os encontros, o público entrou em contato com trechos de livros de prosa e poesia que inspiraram Katherine a escrever o romance “Viagens de Walter”.

Em Sabará-MG, o mesmo edital proporcionou a oficina de crônicas e radiodocumentário, baseados em relatos de história oral de idosos, adultos e adolescentes, ministrada pela jornalista Lindanir Tomelin, com auxílio da autora deste artigo. Cerca de 70 pessoas participaram da oficina e, ao final, seus textos foram publicados em livro e no CD de radiodocumentários “Vez e voz para as histórias de Sabará”. Poder expressar suas ideias, resgatar causos da infância, a troca de informações entre pessoas de diferentes gerações (havia participantes de 12 a 92 anos), tudo isso causou efeito tão positivo nas comunidades atendidas que o grupo planejou dar continuidade à prática de contar e escrever histórias, mesmo após o final da oficina. Ao final do trabalho, os depoimentos dos participantes enfatizaram a oportunidade de se sentirem capazes de expressar sua criatividade e impressões da vida.



Figura 2 – Passeio de barco promovido mensalmente pela Barca dos Livros em Florianópolis

Fonte: <http://barcadoslivros.org/galeria-de-fotos>

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ampliar o acesso à leitura e ao oferecer ao público, sobretudo a grupos cujos discursos normalmente são excluídos da sociedade — como idosos, crianças em situação de vulnerabilidade social, presidiários — Borrachaloteca e Barca dos Livros fomentam condições de empoderamento e incentivam o engajamento de novos protagonistas.

O empoderamento dos dois grupos, o mineiro e o catarinense, já existe perante a comunidade e é acentuado por meio do reconhecimento governamental, habilitando-os também a uma autonomia discursiva que lhes permite participar da construção de políticas públicas de cultura, a apresentar propostas e reivindicar direitos. Por meio da rede com outros PdCs de seus estados e do país, Borrachaloteca e Barca dos Livros

trocam experiências, compartilham informações sobre editais e outras oportunidades, participam de intercâmbios. Para os ponteiros, a organização em rede é a principal ferramenta de empoderamento de que dispõem.

Se, por um lado, os Pontos de Cultura buscam e constroem suas ações calcadas no tripé empoderamento/autonomia/protagonismo, por outro, também se esforçam para propiciar condições a que os participantes dessas atividades também utilizem a mesma base e, assim, novos protagonistas possam surgir. A ferramenta que costura esse modo diferente de pensar uma democracia participativa, em que tanto a sociedade civil quanto os governos têm responsabilidades compartilhadas, é o diálogo. A vivência dos Pontos de Cultura deixa claro que só se constrói um modelo participativo de democracia quando há disponibilidade para o diálogo franco e quando representantes do governo estão dispostos a colocar em prática deliberações coletivas.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2003.

BARCA DOS LIVROS. **Produção de Floripa Ponto a Ponto**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xbhiY8Duad8>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012

BRASIL. Ministério da Cultura. **Cultura Viva**. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>>. Acesso em: 10 set. 2011.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança – Movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

_____. Entrevista a Carlos André Moreira. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre: 9 jun. 2013b. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-e-a-politica-da-nova-era>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMASCENA, M. T. Entrevista. **Revista Cidade**, Belo Horizonte-MG, n. 4, dez. 2013a.

_____. Entrevista concedida em Sabará-MG, 6 mar. 2013b.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo; Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades culturais**. Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, Brasília, 2003a.

MATELART, A; NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MORAES, M. C. de. **O Papel dos Pontos de Cultura no Mosaico Multicultural de Santa Catarina**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNISUL-SC), Florianópolis, 2015.

PIACENTINI, T. Entrevista ao Programa Floripa Ponto a Ponto. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=c8D4zUov6PI>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

REGO, W.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2013.

SADER, E. Autonomia ou hegemonia? **Carta Maior online**, jul/2008. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/detalheImprimir.cfm?conteudo_id=24076&flag_destaque_longo_curto=L>. Acesso em: 13 out. 2013.

TURINO, C. **Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

WILLIAMS, R. **Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Trad. Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

CAPÍTULO 17

OS DETETIVES DE PAPEL E OS DETETIVES EM CARNE E OSSO: A LINGUAGEM NEOBARROCA EM OS DETETIVES SELVAGENS E E NO MEIO DO MUNDO PROSTITUTO SÓ AMORES GUARDEI AO MEU CHARUTO

Ezequias da Silva Santos
(UTFPR)

Pato Branco - Paraná¹

RESUMO: A proposta deste estudo é fazer uma análise comparativa entre os romances *Os Detetives Selvagens*, de Roberto Bolaño, e *E do Meio do Mundo Prostitudo só Amores Guardei ao meu Charuto*, de Rubens Fonseca. Partindo da premissa de que os romances pós-modernos tendem ao narrador em primeira pessoa, a análise pretende aproximar os dois romances no que diz respeito à linguagem e à forma de fazer literatura. Por essa linha de raciocínio, nosso foco é estudar a construção das narrativas e a metaficção, numa perspectiva Neobarroca que é o condimento literário nas duas obras. À vista disso, cabe também em nossa proposta um estudo do narrador pós-moderno; tendo como respaldo alguns apontamentos teóricos de nomes como Carlos Fuentes, trazendo à baila a discussão sobre o papel do leitor nos romances dos dois autores. A título de conclusão, delimitaremos as semelhanças e as diferenças nas duas narrativas, numa tentativa de contextualizar o romance brasileiro e o chileno diante do desvairismo pós-moderno e da desaparecimento neobarroca dos limites.

PALAVRAS-CHAVE: Romances pós-modernos. Metaficção. Neobarroco.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to create a comparative analysis over the novels *Os detetives selvagens*, by Roberto Bolaño and *E do meio do mundo prostitudo só amores guardei ao meu charuto*, by Rubens Fonseca. Starting from the principle that the post-modern novels tend to the narration in first person, this analysis intend to make an approach of these two novels with regard to the language and the manner of produc e the literature. By this way of view, our focus is to study the construction of the narratives and the metafiction, in a neobaroque perspective, which is the literary condiment in these two works. Therefore, it also fit in our proposal a study of the post-modern narrator, by having as an uphold some notations from theorists such as Carlos Fuentes and Severo sarduy, bringing up afloat the role of the reader while reading the novels. In conclusion, we are going to delimit some similarities and differences between the works, in an attempt of contextualize the Brazilian and the Chilean novels before the post-modern frenzy and the neobarroque disappearance of the limits.

KEYWORDS: Post-modern novels. Metafiction. Neobarroque.

¹ Ezequias da Silva Santos é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Pato Branco. E-mail: zekyjohnson@hotmail.com

1 | OS DETETIVES DE PAPEL E OS DETETIVES EM CARNE E OSSO

Partindo da premissa de que parte dos romances caracterizados como pós modernos apresentam a ideia do romance *escrivivel*, podemos levantar alguns apontamentos de ordem introdutória que irão respaldar nossa análise no que se refere à linguagem neobarroca e a participação do leitor nas obras *Os Detetives Selvagens* (1998), de Roberto Bolaño, e *E no Meio do Mundo Prostituto só Amores Guardei ao meu Charuto* (1997), de Rubens Fonseca.

A princípio, é pertinente observar que ambas as obras correlacionam-se pela faceta investigatória que exprimem. A ideia de aproximar os dois romances tem como base a concepção do romance policial nos moldes do pós modernismo, que irá retomar o conceito da personagem detetive apresentada por Edgar Allan Poe em alguns de seus contos no século XIX.

Tendo em vista que nossa proposta é a análise da linguagem (metaficcional), da aparição da personagem detetive e da relação do texto com o leitor, cremos ser adequado observar que os dois romances apresentam um modo de escrever que irá resvalar na ideia, exposta por Silviano Santiago (2002, p. 54), das narrativas a recomeçar.

Isto porque as personagens dos dois romances retomam os discursos de um passado remoto para construir novos discursos repletos de memórias que se dissolvem num terreno instável de “já dito” e nesse sentido, a narrativa nas duas obras exhibe certa polifonia de vozes que acarretam as mais diversas formas de apropriação da linguagem. Isso posto, os mais de cinquenta narradores de *Os Detetives Selvagens* distinguem-se pela diversidade cultural que apresentam e pelo modo como se apropriam da palavra, mostrando as diferentes facetas da linguagem e exibindo certa ideia de multiperspectivismo cultural.

Tendo em mente essa ideia da linguagem multifacetada, a teoria de severo Sarduy, no que diz respeito ao Neobarroco, é suporte significativo para afiançar nosso propósito sobre a intenção da linguagem nos romances de

Fonseca e Bolaño. Segundo Sarduy, o Neobarroco é a “Arte da dessacralização e da discussão” (Leite, 2016, p. 4).

Por essa linha de raciocínio, a ideia do teórico sobre a dessacralização apoia nossa reflexão em relação à *secularização* da linguagem. Respaldado por esse pensamento, podemos iniciar nossa análise focando no narrador principal do romance de Bolaño. A personagem Garcia Madero, jovem poeta de dezessete anos, escreve seus relatos de forma bastante curiosa que, a nosso ver, converge com nossa ideia da dessacralização já exposta. Após receber a visita de alguns amigos, constata o narrador que:

Perguntei quem tinha lhes dado meu endereço. Ulisses e Arturo, disseram. [...]. Apareceram e tornaram a desaparecer, Xóchitl *disse*. Estão terminando uma

antologia [...], Barrios *disse* [...]. O que estão fazendo é juntar dinheiro [...], Requena *disse*. [...]. Não posso acreditar, eu *disse*, mas me lembrei que, da última vez que os vira, tinha de fato uma mochila cheia de Golden Acapulco. Me deram um pouco, Jacinto *disse*, [...]. Xóchitl me *disse* que eu não deveria puxar fumo no estado em que estava. *Disse-lhe* que não se preocupasse, [...]. Você é que não deve fumar, Jacinto *disse*, [...]. Xóchitl *disse* que a marijuana não causava nenhum dano ao feto. Não puxe fumo, Xóchitl, Requena *disse*. O que prejudica o feto são coisas ruins, Xóchitl *disse*, [...]. Por via das dúvidas não fume, Requena *disse*. Se ela quiser puxar um fuminho que puxe, Bárbara Petterson *disse*. Não se meta, sua gringa, Barrios *disse*. Quando você tiver parido, poderá fazer o que quiser, mas agora se segure, Requena *disse*. [...] Arturo e Ulisses não estão juntando grana, ela *disse* [...] (BOLAÑO, p. 120, grifos nossos).

À primeira vista, podemos dizer que o excesso de repetição do vocábulo *disse* tem como objetivo explicitar a mediação feita pelo narrador no meio dessa proliferação discursiva. Por essa linha de raciocínio, a ideia dos discursos que se misturam traz à mente do leitor a concepção de determinadas relações binárias, em que a pluralidade discursiva apresenta um caráter incerto com requintes de confuso.

Num segundo plano, apoiado na perspectiva da metaficção, é pertinente observar que a excessiva repetição do vocábulo *disse* apresenta um conceito de imaturidade discursiva. É pertinente observar que o narrador da primeira parte do romance é um dos jovens poetas que formam o quadro “Real-

Visceralista” dos metaforizados “mexicanos perdidos no México”.

Por essa linha de raciocínio, a repetição do vocábulo *disse* suporta, de forma adjacente, a noção de imaturidade do grupo real-visceralista. Para assegurar essa ideia, podemos observar que a vida de Garcia Madero sofre transformações, de forma que causa certa duplicidade que resulta, numa via, a história da vida do poeta e, noutra via, a jovem personagem metaforizada pela linguagem.

Nesse sentido, o imaturo poeta narrador anda pelas ruas do México como faria um real visceralista, “[...] de costas, olhando para um ponto, mas se afastando dele, em linha reta, rumo ao desconhecido” (BOLAÑO, p. 19). Por essa perspectiva, o jovem Garcia Madero é o mais alto representante dos

“mexicanos perdidos no México”, que vive “metido em ônibus e metrô, obrigado a percorrer a cidade de norte a sul pelo menos duas vezes ao dia” (BOLAÑO, p. 109) numa tentativa de encontrar-se como mexicano, e como poeta.

Para respaldar esse pensamento, Beatriz Resende (1982, p. 78) diz, sobre essa ideia de “passear pelas ruas”, que

Apesar da dureza com que o social é apresentado existe, porém, possibilidade de resgate da cidadania por uma forma de integração no espaço da cidade. A consciência adquirida coincide com uma percepção nova da cidade, [...] como se conhecer a diferença entre o destino desejado e o destino possível só acontecesse ao se descobrir a necessidade de ocupar o espaço público que é seu.

A essa busca dupla podemos teorizar, à guisa de explicação, da seguinte forma: a linguagem do romance de Bolaño se apresenta em dois planos: o da estória, o enredo da narrativa, e o da metaficção. Partindo desse ponto de vista, a pluralidade

de discursos dos narradores explora dois planos interpretativos que se relativizam e oferecem duas perspectivas: a personagem metaforizada pela linguagem, e a linguagem (enredo) puramente ficcional.

Mas isso é fazer amor com uma mulher? Não deveria simultaneamente ter lhe chupado o sexo para considerar que de fato fizemos amor? Para que um homem deixe de ser virgem deve introduzir o pau na vagina de uma mulher e não na sua boca, no seu cu, ou na sua axila? Para considerar que fiz de verdade amor devo previamente ejacular? Isso tudo é muito complicado (BOLAÑO, p. 38).

Sob a perspectiva dos dois planos interpretativos, é pertinente observar que o plano puramente ficcional é representado pela imaturidade do narrador no que concerne às questões de caráter sexual. À priori, a narração da personagem exprime suas próprias dúvidas no que tange a passagem da fase adolescente para a fase adulta, pondo em evidência o descobrimento do corpo e a incerteza sobre a realização do ato sexual criando um sentido metafórico sobre a incerteza da vida.

Sob a perspectiva da linguagem metaforizada, o mesmo excerto resgata a ideia da linguagem multifacetada. Ora, se o romance de Bolaño evidencia uma criação cuja significância jaz na possibilidade da dupla interpretação, é cabível observar que ao mesmo tempo em que passa pelo processo da maturidade sexual, o jovem narrador se constrói e se descobre como poeta e como apropriador da linguagem.

Seguindo essa linha de raciocínio, o mesmo processo de amadurecimento acontece com a personagem Gustavo Flávio no romance de

Fonseca. Homem atraente e com iminente atração a diversas mulheres, o escritor é rotulado como “tergiversador universal”, corroborando nossa ideia no que diz respeito à linguagem metafórica. Não obstante tal traço metalinguístico, a personagem Amanda fornece uma descrição do ex-marido que converge com a ideia da linguagem metafórica quando relata que “Tenho que admitir que mais magro – e também mais velho, e também menos moreno, com a idade ele ficou branco- Gustavo se tornou um homem mais atraente do que quando era jovem e gordo” (FONSECA, 1997, p. 15).

Tal-qualmente ocorre na narração de Garcia Madero, há um processo de amadurecimento da personagem Gustavo Flávio em duas vias. Na primeira, a personagem sofre uma transformação relacionada à mudança do corpo, puramente física e ficcional. Ora tendo em mente que o romance de Fonseca carrega fortes traços de metaficção, a personagem sofre, na segunda via, uma transformação como escritor. Embasado na ideia de que o aprimoramento de qualquer atividade vem relacionada à ideia de temporalidade, a personagem Gustavo é, tal como Garcia Madero, metaforizada pela linguagem, afinal ele, o escritor, torna-se atraente (maduro), branco (claro), com o passar do tempo.

Por essa linha de raciocínio, a linguagem destas duas obras apresenta sintomas da teoria neobarroca de Severo Sarduy no que se refere à ideia da linguagem e do travesti. Segundo o teórico,

Tanto o neobarroco, quanto o travesti, surgem para expor o jogo de máscaras da linguagem e do social. Enquanto o primeiro propõe desnudar a artificialidade das relações entre a “realidade exterior ao texto” e o texto propriamente dito (pré-conceito defendido pelo realismo) (Leite, p. 7).

Nesse sentido, a ideia do jogo de máscaras exposta pelo teórico se manifesta à medida que apresenta certa dualidade interpretativa. A relação da realidade exterior ao texto com o texto propriamente dito produz a desterritorialização da palavra, resultando numa polifonia de vozes que constroem discursos fragmentados com narrativas que reforçam a pluralidade significativa do discurso.

Vista pelo ângulo da metaficção, a linguagem metaforizada de Bolaño traz à tona uma ideia de eufemismo no que se refere ao emprego de alguns vocábulos que podemos chamar de *estratégicos*. Uma vez que o romance exhibe fortes traços da narrativa policial, há algo de magnífico e de inovador no que tange à construção dos discursos que é um dos pilares dessa estratégia narrativa.

Indo além do modelo do detetive criado por Edgar Allan Poe, de índole astuta e puramente ficcional, Roberto Bolaño e Rubens Fonseca concebem dois tipos de detetives que divergem do protótipo criado pelo escritor inglês. Isso posto, a inovação dessa concepção detetivesca está no fato de que há dois moldes de detetives que envolvem-se em seus romances: um puramente ficcional, de papel, e outro de carne e osso que é o leitor da obra.

Por essa linha de pensamento, os vocábulos estratégicos na narrativa de Bolaño se exprimem à medida que o enredo apresenta um caráter de duplicidade que instiga os detetives de papel na sua busca pela desaparecida Cesárea Tinajero, poeta fundadora do real visceralismo. Concomitantemente, o detetive em carne e osso é desafiado a decifrar uma linguagem multifacetada, astuta e cheia de armadilhas em que as palavras se desdobram formando sentidos múltiplos que atendem às necessidades de investigações dos detetives de papel e dos detetives em carne e osso:

- O que é asclepiadeu?

- Não faço a menor ideia - Bolaño disse.

- Vem de Asclepiades de Samos, que foi quem mais usou, mas Safo e Alceu também o empregaram. Há duas formas: o asclepiadeu menor tem doze sílabas distribuídas em dois cola (membros) eólicos, o primeiro formado por um espondeu, um dátilo e uma sílaba longa, o segundo por um dátilo e por uma diplodia trocaica cataléctica. O asclepiadeu maior é um verso de dezesseis sílabas pela inserção entre os dois cola eólicos de uma diplodia cataléctica *in syllabam*.

Começamos a sair do DF. Íamos a mais de cento e vinte por hora. O carro passou por avenidas escuras, bairros sem luz, ruas em que só haviam crianças e mulheres (BOLAÑO, p. 574) grifo do autor.

Sob a perspectiva da linguagem multifacetada, o excerto acima ilustra com clareza nosso juízo sobre o *desnudar* da linguagem. Isso posto, é pertinente observar que o mesmo excerto representa vários planos interpretativos pela pluralidade de vocábulos escolhidos pelo autor. Por essa linha de pensamento, observa-se que nesse ponto há uma algo de desafiador e um diálogo direto da obra com o leitor.

Partindo da premissa de que o leitor é também um detetive, nos parece claro a ideia de dispersão que a narrativa pretende causar no leitor. Nesse sentido, nota-se de forma iminente a oscilação na compreensão da leitura uma vez que as ideias expostas se referem à métrica e à linguagem poética em seu mais elítico emprego. Dessa forma, a compreensão do texto resvala em vocábulos desnorteadores que confundem a linearidade interpretativa da obra, explorando terminologias referentes a um alto grau de conhecimento literário que o leitor, provavelmente, não possui.

Não obstante essa *desnortear* do detetive em carne e osso, os detetives de papel perdem-se nas ruas da Cidade do México e o carro passa por “avenidas escuras” e “bairros sem luz” num enredo que acomoda, os detetives de papel, à mesma sensação de “descaminho” do leitor. O que é pertinente observar é que a construção da narrativa abre flancos para que haja a intervenção dos detetives ficcionais e do detetive leitor. E essa intervenção é possível graças ao caráter neobarroco da linguagem em que os vocábulos se mostram de forma provocativa, se oferecendo ao escritor para que se vistam e travistam, emitindo significados que excedem qualquer ideia de ordem singular ou simplória.

De igual modo, Rubens Fonseca apresenta a mesma linguagem neobarroca em seu romance. Seguindo o raciocínio da narrativa metaficcional, o narrador principal, o advogado criminalista Mandrake, expõe sua opinião sobre os casos de homicídios e traça paralelamente uma ideia que se sustenta firmemente pela ideia da *charada* e do *quebra-cabeça*.

Diz o narrador que

Casos de homicídio são sempre uma espécie de *charada*. Os clientes mentem para você, os policiais mentem para você, as testemunhas mentem para todo mundo. Comecei a montar o *quebra cabeça* sem dispor de todas as peças, com paciência, depois de ter ouvido atores e coadjuvantes deste enredo (FONSECA, p. 7, grifos meus).

Ora, visto que o enredo do romance consiste na investigação de um escritor de romances, parece ser certo afirmar que o segundo plano narrativo se apoia na ideia do romance *escrevível*. Por essa linha de raciocínio, a linguagem tipicamente modernista de Fonseca contará histórias não lineares de personagens moralmente despreocupadas, num plano múltiplo de interpretações em que terá, numa esfera, a solução do caso pela atitude detetivesca de Mandrake e, noutra esfera, o leitor como decifrador da linguagem de Fonseca.

Nesse sentido, a ideia dos relatos não lineares nos dois romances converge para a construção do cunho inconstante da narrativa. Apoiado nessa perspectiva de prostituição da linguagem, (metalinguagem) é pertinente observar que para Carlos Fuentes (2007, p. 23)

O romance latino-americano nos pede que expandamos essas linguagens, todas elas, libertando-as do costume, do esquecimento ou do silêncio, transformando-as em metáforas inclusivas, dinâmicas, que admitam todas as nossas formas verbais: impuras, barrocas, conflituosas sincréticas policulturais.

Sob essa perspectiva, as duas obras apresentam um processo de ruptura que se manifesta através da linguagem, abrindo espaço para as manifestações impuras desta em diferentes perspectivas. Por esse ângulo, a expansão da linguagem teorizada por Fuentes ganha cunho na medida em que a leitura das obras de Bolaño e Fonseca exhibe uma ideia de não-limite, do conflito, das formas verbais “conflituosas sincréticas policulturais”.

Isso posto, a expansão da linguagem de Fuentes faz coro ao princípio de Severo Sarduy no que tange ao travestimento já exposto. A justaposição destas duas ideias firma um terreno sólido para afiançar a ideia de rompimento exibida por Bolaño e Fonseca, trazendo à tona duas narrativas que endossam a *necessidade* da ruptura cultural (América/Europa) e da fragmentação pós moderna.

2 | A METÁFORA DOS ÓCULOS E O TRAVESTIMENTO DA LINGUAGEM

Ora, se os dois romances atendem às exigências da literatura caracterizada como pós-moderna, é pertinente constatar que o conceito metalinguístico que permeia a obra se apresenta de várias formas. Tendo em vista a dualidade interpretativa nos dois romances, parece ser pertinente observar dois trechos que trazem à tona que concerne com o propósito deste estudo.

No romance de Fonseca,

Como você pode ver, Mandrake, na verdade os óculos a tornam ainda mais atraente, muitas mulheres ficam bonitas de óculos, mas ninguém consegue convencê-las disso. Hollywood criou essa bobagem, a mocinha usa óculos e nunca é notada pelo galã até que um dia ela tira os óculos e o imbecil descobre maravilhado que ela é linda (FONSECA, 1997, p. 45)

No romance de Bolaño,

Vi passar meu velho Impala 74 [...] e o efeito que isso produziu em mim foi tal que ai sim é que desandei mesmo a tremer, agarrado com as duas mãos nas barras da grade para não cair, e não caí, evidentemente, mas meus óculos caíram, meus óculos escorregaram nariz abaixo até um matinho [...] pensei então que, se me agachasse para pegá-los o Impala teria desaparecido, mas que se não me agachasse não iria poder enxergar [...]. Pensei: até há pouco eu não sabia que usava óculos. Pensei: agora percebo as mudanças. E saber que agora sabia que precisava de óculos para enxergar fez de mim um medroso [...] (BOLAÑO, 2006, p. 394).

Nesse sentido, é pertinente constatar que há algo a ser decifrado no que podemos chamar de *metáfora dos óculos*. Observa-se que tanto a personagem Mandrake quanto o velho patriarca da família Font atribuem às lentes certo valor meritório que nos impele a procurar algo de significativo nos dois excertos. Por conseguinte, o conceito corriqueiro do usar óculos é metaforizado por ambos os autores para ilustrar a necessidade subjetiva de *enxergar*.

Isso posto, a personagem Joaquin Font faz coro à própria personagem Octávio Paz, de papel, e Octávio Paz em carne e osso, no que diz respeito à mensagem de *despertar*. Dessa forma, a linguagem do patriarca expressa de forma clara a ideia

de evasão em contraposição à ideia de consciência. Os óculos é a peça mediadora que, quando no rosto, oferece a consciência da necessidade de mudança, enquanto a ausência deste propõe uma abstração que converge com a ideia de fuga e alienação. Ainda por essa linha de raciocínio, a consciência da personagem ao perceber que precisava de óculos para enxergar retoma a noção da crítica social que resgata conceitos históricos e remonta o cenário mexicano entorpecente escrito por Octávio Paz em alguns de seus poemas.

A personagem Mandrake, por sua vez, aborda o conceito de *usar* óculos sob a perspectiva metaficcional que o romance de Fonseca apresenta. A necessidade de enxergar evidenciada pela personagem jaz no multiperspectivismo que permeia o mundo da linguagem. E Mandrake corrobora essa ideia quando diz à ex-mulher que almeja ser escritora: “Você não quer aprender a ver?” (FONSECA, 1997, p. 45).

Do ponto de vista metaficcional, a pergunta da personagem subsidia nossa reflexão sobre a escolha das palavras no mundo da linguagem. Por conseguinte, a metáfora dos óculos ampara o conceito de que o universo da linguagem é infinito, propondo, nesse sentido, um olhar atento do escritor (criador) e do leitor (decifrador) desse universo.

Isso posto, as duas obras aqui analisadas atendem aos moldes da teoria de Fuentes (2007, p. 171) sobre romances que criam leitores, que não se fecham sobre uma determinada ideia, mas levantam discussões que apresentam como resposta “[...] a oportunidade ainda mais prazerosa de imaginar como não termina o romance, e sim como se reinicia, se relaciona e correlaciona construindo insuspeitadas constelações de significado”.

Como arremate, visto que nossa proposta é trabalhar com a ideia do travestimento da linguagem, o jovem poeta Garcia Madero narra um fato que enriquece nossa análise e afiança o que já foi dito.

Num dos tantos acontecimentos da conturbada vida de Garcia Madero, o poeta conta sobre um álbum de fotos que olhou determinada vez. Diz o narrador que

As primeiras fotos eram do rapaz louro, vestido e, depois, paulatinamente com menos roupa. A partir da foto número quinze aparecia San Epifanio e a moça. [...] Lá pela foto número vinte o rapaz louro começava a se vestir com a roupa da irmã. [...] Como eu temia, as fotos seguintes mostravam o leitor de Brian Patten enrabando o adolescente louro. [...] E o rosto da irmã observadora passava por todas as fases gestuais possíveis, desde uma alegria brutal até a mais profunda melancolia (BOLAÑO, 2006, p. 62).

Este talvez seja um dos trechos mais herméticos desse romance. Há uma carga extremamente significativa em cada um dos vocábulos escolhidos por Bolaño para descrever a cena.

Ora, se nossa intuição a respeito da linguagem neobarroca aplicada nesse romance é verdadeira, é pertinente observar que há uma questão de travestimento explícito no excerto acima. O jovem louro começa aparecer nas fotos vestido com roupas masculinas e ao longo da sessão veste as roupas da irmã numa demonstrativa

de transformação total de gênero. Essa encenação criada por Bolaño evidencia um olhar que pressupõe a transformação do homem pela linguagem, afinal a descrição se dá pela linguagem transcrita por Garcia Madero ao leitor. Indo além, a personagem da irmã é a representação do leitor que segue as nuances da arte, num movimento pendular que expõe em extremidades a alegria brutal e a mais profunda melancolia.

Da mesma forma, a secretária de Mandrake no romance de Fonseca apresenta um cunho de travestimento, porém, ao contrário da opção visceral optada por Bolaño na descrição dos fatos, o narrador delimita a metáfora do travestimento apenas ao plano literário: “Minha secretária fez uma transcrição dessas gravações. Com base nessas cópias textuais preparei resumos, para diminuir o papelório”. (FONSECA, P. 7)

O que é pertinente observar nesses dois excertos é a afirmação do multiperspectivismo linguístico que se transforma e abarca diferentes significados à medida que as participações dos leitores decifram e agregam significados ao texto. Não obstante tal ideia, ainda é possível verificar, a título de conclusão, que o travestimento literário ocorre no momento em que a atribuição de sentido às palavras sofrem variações e se adequam a diferentes níveis linguísticos causando interpretações múltiplas. Por essa linha de pensamento, o travestimento do moço loiro e a transcrição das gravações da secretária de Mandrake são recriações e atribuições de valores a discursos que se repetem e confirmam a concepção dialética da linguagem.

À vista disso, a metáfora do óculos e metáfora do travesti constroem uma base sólida para a compreensão do mundo representado pela linguagem; um mundo onde as coisas são o que são pela força enunciativa das palavras que tempera, dá cor, dá vida e se prolifera devido ao caráter metamórfico que apresenta.

3 | DOS TÍTULOS

Uma vez que nossa análise se apoia na ideia neobarroca da linguagem multifacetada, podemos afirmar que as narrativas caracterizadas como pós modernas se desdobram “[...] criando uma linguagem viva e descentrada, capaz de dar conta dessa realidade fragmentária e artificial do mundo – uma ‘meta-metalinguagem’” (LEITE, 2016, p. 5).

Nesse sentido, parece ser relevante observar que os títulos dos dois romances são extremamente significativos no que se refere à ideia da linguagem mascarada. Por essa linha de raciocínio, podemos conjecturar que os detetives selvagens de Bolaño se aproximam, metaforicamente, do sentido mais puro da *selvageria*. Isso posto, os selvagens da obra do escritor chileno são, a nosso ver, reflexos da tibieza do caráter social sul americano, representado pelo México, frente ao progresso social e econômico norte americano. Ainda por esse ponto de vista, a relação *detetive/selvagem* exhibe a imagem primorosa do indivíduo rústico que ainda carrega traços marginais que o impellem ao progredimento pelo cunho de *detetive*, mas apresenta, paradoxalmente,

uma ideia de regressão pela terminologia do *selvagem*.

No que diz respeito ao romance de Fonseca, o emprego do *misse em abime* que retoma o poema de Álvares de Azevedo converge com a ideia da máscara das palavras. Levando além esse ponto de vista, o romance de Fonseca apresenta certa forma única de narrar que poderíamos associar com a ideia da *prostituição da linguagem*. Dessa forma, observamos que as palavras, na concepção de Fonseca, se apresentam como em vitrines, se oferecendo e seduzindo seus apropriadores. Nesse sentido, a ideia de prostituição se dá justamente pelo uso pretensioso da palavra. Pretensioso porque não há uma preocupação estética elitista, mas apresenta esta, a linguagem, como multifacetada, mutilada, exibindo-se de várias maneiras para que sua interpretação não seja puramente ficcional, mas também extratextual.

Sob essa perspectiva, o charuto que serve de inspiração para o escritor Mandrake parece ser, em nosso ponto de vista, uma metáfora para as palavras que servem como inspiração ao próprio Rubens Fonseca. Nesse sentido, o mundo prostituto do escritor autor é afirmado pela prostituição da linguagem que lhe confere, num movimento oposto ao significado pejorativo de prostituição, o poder de criação que se dá à medida em que as palavras são ordenadas, possuídas. Sob essa perspectiva, no meio do mundo da linguagem, dirá Fonseca que “só amores guardei ao meu charuto”.

Para afiançar esse raciocínio, Carlos Fuentes (2007, p. 31), afirma que “o romance proclama a universalidade do possível”. Isso posto, é pertinente pôr em evidência a diferença entre o mundo rico da linguagem de Fonseca, metaforizada pela prostituição, e o mundo rústico de Bolaño metaforizado pelos *selvagens*. Nesse sentido, a “universalidade do possível” se apresenta na medida em que a mesma linguagem revela um vasto mundo prostituto no romance de Fonseca e transparece, numa ideia de extremos, a insipiência que restringe o conhecimento, beirando à selvageria, no romance de Bolaño.

Dessa forma, “A linguagem produz um tipo de percepção ambivalente do mundo em que o referente está e, ao mesmo tempo, não está descrito” (LEITE, p.6). E caminhando para conclusão Echevarria (1982, p. 87) dirá que

El lenguaje es como las cosas en el mundo moderno, que fueron alguna vez significativas, pero habitan hoy una especie de rastro de la comunicación, donde proyectan a veces destellos accidentales; reflejos de un sol unánime, imparcial, sin tiempo, que indiferente las ilumina.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez postuladas as teorias de Severo Sarduy e Silviano Santiago no que tange à linguagem metaficcional, podemos constatar, a título de conclusão, que

A ficção pós-moderna problematiza esse modelo, [o da visão realista da representação], com o objetivo de questionar tanto a relação entre a história e a realidade quanto a relação entre a *realidade e a linguagem* (HUTCHEON, 1991, p.

Nesse sentido, as duas obras aqui analisadas são a representação desse modo de fazer literatura; é a arte dos extremos que expressa um jogo de interioridade e exterioridade construindo, dessa forma, uma relação subjetiva e metafórica entre realidade (exterioridade) e linguagem (interioridade) (GUERRERO, 2015).

Sob essa perspectiva, *Os Detetives Selvagens* e *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto* são obras representativas do *saber* fragmentado de Sarduy (1979, p.178). Assim, parece ser claro que a definição do *saber* é determinada a partir do pressuposto do que é a realidade, num processo de redescobrimto que irá sempre questionar a história e a ciência apontando para a formação de um novo sujeito que desliza pelas várias formas da linguagem, denotado por Sarduy como a arte do equilibrista.

Não obstante tal ideia de fragmentação da realidade, os dois romances apresentam fortes traços da linguagem neobarroca que endossa a ideia do travestimento literário. Isso posto, a linguagem dos narradores nas duas obras explicita a subjetivação interpretativa, caracterizada pela dualidade da palavra que é, a nosso ver, a excelência do romance metaficcional.

Por essa linha de raciocínio, a linguagem neobarroca nos dois romances estabelece uma relação entre obra e leitor que nos permite resgatar a ideia dos detetives de papel e os detetives em carne e osso. Não fosse a concepção da linguagem sem fronteiras, neobarroca, a noção de detetives não-ficcionais seria rechaçada pela necessidade da verossimilhança e, para utilizar um termo de Sarduy, da não-fragmentação.

Para afiançar tal pensamento, Leite (2016, p. 7) afirma que

É dessa relação entre o neobarroco e o travesti que Sarduy acredita surgir um novo tipo de literatura, em que a linguagem emerge como um espaço da “ação de cifrar”, uma “superfície de transformações ilimitadas.

Isso posto, os detetives de papel e os detetives em carne e osso convivem e constroem significados simultâneos que relativizam a realidade (o saber) e fixam a ideia da fragmentação do mundo pós-moderno, seja pela iminente imprecisão em como viver no mundo, ou pela concepção de sentidos subjetivos que impelem o leitor a decifrar o universo da narrativa, tornando-o um detetive em carne e osso.

REFERÊNCIAS

BOLAÑO, Roberto. **Os detetives selvagens**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

ECHEVARRÍA, Roberto Gonzalez. El Primer Relato de Severo Sarduy. Revista Iberoamericana. v. XLVIII, n. 118-119, p.73-90, jan./jun. 1982.

FONSECA, Rubens. *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FUENTES, Carlos. **A geografia do romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

GUERRERO, Gustavo. **Severo Sarduy**: Teoría y práctica de una estética neobarroca. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=_McqVObCOAU&t=3921s

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: História, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LEITE, Pedro Henrique. **Literatura cubana no exílio**: a narrativa neobarroca em Cobra (1972), de Severo Sarduy. Disponível em: http://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/HENRIQUELEITE_SP11-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf

RESENDE, Beatriz. Lima Barreto: A opção pela marginalia. In: SCHWARZ, Roberto. **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 73-78.

SANTIAGO, Silvano. **Nas malhas da letra**: ensaios. Rocco, 2002.

SARDUY, Severo. O barroco e o neobarroco. In: MORENO, Cezar (Org.). **América Latina em sua literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979. p.161-178

NARRATIVAS DE VIDA EM CENA: UM ESTUDO SEMIOCÊNICO DAS IDENTIDADES DE PERSONAGENS-ATRIZES NO TEATRO DOCUMENTÁRIO

Mariana Pinter Chaves

Doutoranda em Análise do Discurso do Poslin/
FALE/UFMG.

marianapinter@gmail.com

Ida Lucia Machado

Professora Doutora do Poslin/FALE/UFMG.
idaluz@hotmail.fr

RESUMO: Este capítulo estuda, de maneira semiocênica, o espetáculo de teatro documentário *As rosas no jardim de Zula*. Objetivamos analisar quais identidades as personagens-atrizes instituíram e como ocorreram tais constituições em cena. Para tanto, respaldamo-nos teoricamente em Charaudeau (2005; 2009a; 2009b; 2015), mas também em Cordeiro (2005; 2016), Machado (2015), Giordano (2014) e Chaves (2017). Por meio de uma metodologia empírico-dedutiva ancorada na Teoria Semiociológica, a livre transcrição e descrição de falas e de cenas orientaram a análise de tais discursos. Os resultados apontam que as identidades construídas em cena entrecruzaram-se, devido ao fato de serem estabelecidas por meio da co-construção de sentidos entre personagens-atrizes e espectadores.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Semiociológica;

identidades; teatro documentário; sujeito feminino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta uma *análise semiocênica*¹ (CORDEIRO, 2016) do espetáculo de teatro documentário *As rosas no jardim de Zula*, dirigido por Cida Falabella, encenado por Andréia Quaresma e Talita Braga. Estreado em 2012, esse espetáculo foi premiado, aprovado em circulações nacionais, internacionais e encontra-se em apresentação até os dias de hoje. Ele foi construído através de *narrativas de vida* (MACHADO, 2015), por meio da utilização de documentos históricos – como entrevista audiovisual, fotos, cartas e vestimentas – e tem como característica uma dramaturgia fragmentada, com momentos de reflexão sobre o próprio processo artístico.

Partindo das inquietações que as peculiaridades desse gênero suscitam, a proposta das autoras é tentar compreender quais identidades as *personagens-atrizes* (CHAVES, 2017) instauraram tais constituições e como elas ocorreram nesse espetáculo. Para isso, foi preciso delinear a interação entre

1 Neologismo empregado pelo Professor João Bôsko Cabral dos Santos na defesa de Doutorado de Marcelo Cordeiro em 29/2/2012 no Poslin/FALE/UFMG. Nota tomada durante aula ministrada pelo prof. Marcelo Cordeiro, na disciplina *Seminário de Tópicos Variáveis em Análise do Discurso: Análise do Discurso e Teatro*, FALE/UFMG, 2016.

os sujeitos da linguagem na etapa da apresentação cênica, bem como investigar os indicadores semiológicos em cena para, então, analisarmos os traços identitários instituídas nos sujeitos deste ato de linguagem.

Para tanto, tomaremos como metodologia para fundamentar o artigo conceitos vindos, sobretudo, de Charaudeau (2005; 2009a; 2009b; 2015), mas também buscaremos subsídios em Cordeiro (2005; 2016), Machado (2015), Giordano (2014) e Chaves (2017).

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Conforme postula a Semiolinguística, para que uma comunicação se efetive, há a necessidade do reconhecimento de fala dos sujeitos de uma troca languageira, sujeitos estes que possuem, por sua vez, uma intencionalidade. Tal reconhecimento é dependente das identidades dos sujeitos e tem relação com o *princípio de alteridade*, ação languageira explicada por Charaudeau (2005) ao afirmar que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros, quer estejam um diante do outro ou não, mas, que devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes. A semelhança é um fator necessário para que a troca se realize, ou seja, os sujeitos devem ter em comum universos de referências, tais como: saberes compartilhados e finalidades, motivações comuns. Já a diferença ocorre porque o outro só é perceptível e identificável na dissemelhança, e porque cada parceiro da linguagem desempenha um papel particular: o de sujeito emissor-produtor de um ato de linguagem (EUc) e o de sujeito receptor-interpretante deste ato (TUi).

Assim, Charaudeau (2005) pontua que, segundo o princípio de alteridade, cada um dos parceiros está engajado num processo recíproco, mas não simétrico, de reconhecimento do outro, o que implica, ainda, numa legitimação entre eles. A identidade se constrói “segundo um *princípio de alteridade*, que põe em relação, em jogos sutis de atração e rejeição, o *mesmo* e o *outro*, os quais se auto identificam de maneira dialética” (CHARAUDEAU, 2015, p. 20, grifos do autor). O movimento de atração se justifica pelo desejo que temos de um outro *eu mesmo* e o de rejeição ocorre pela ameaça que percebemos na diferença vinda do outro. Devido a tais movimentos, Charaudeau (2009) afirma que nossa identidade constrói-se paradoxalmente: ela é o resultado de mecanismos complexos que consistem na construção de traços de identidade compostos psicossocialmente (somos o que dizem que somos), biologicamente (somos o que nosso corpo é) e comportamentalmente (somos o que pretendemos ser).

O teórico reorganiza sua sistematização linguístico-identitária em dois componentes: *social* e *discursivo*, uma vez que, para ele, os aspectos biológicos adquirem significações sociais. A *identidade social*, para Charaudeau (2009), tem como particularidade a necessidade de reconhecimento de um sujeito pelos outros,

conferindo-lhe o direito à palavra e permitindo que ele aja da maneira como age. Tal noção mobiliza uma outra, a de legitimidade, que, por sua vez, depende “[...] de normas institucionais, que regem cada domínio da prática social e que atribuem funções, lugares e papéis aos que são investidos através de tais normas.” (CHARAUDEAU, 2009, p. 4). Para este linguista (2009, p. 5), a identidade é, em parte, determinada pela situação de comunicação e atribuída em nome de um saber reconhecido institucionalmente, de um saber-fazer reconhecido pela performance do indivíduo, de uma posição de poder e/ou de testemunha. Entretanto, essa identidade social pode ser reconstruída, mascarada ou deslocada.

Já a *identidade discursiva* tem como particularidade, para o sujeito falante, um duplo espaço de estratégias, mobilizando assim, as noções de credibilidade e captação e tomando certas atitudes discursivas. A propósito da credibilidade, o sujeito pode agir escolhendo um ponto de vista determinado: (i) o de neutralidade (apagamento de qualquer julgamento ou avaliação pessoal); (ii) o de distanciamento (atitude fria e controlada que analisa sem paixão) ou (iii) o de engajamento (opção por uma tomada de posição). Seja como for, tais atitudes estarão “[...] a serviço de uma atitude demonstrativa, a qual impõe argumentos e um certo modo de raciocínio que o outro deveria aceitar sem discussão, pois a verdade é apresentada como incontornável [...]” (CHARAUDEAU, 2009, p.5), devendo os sujeitos se submeterem a ela.

Outra estratégia linguageira a ser considerada é a de captação, que se encontra na necessidade que o sujeito possui de assegurar-se que seu parceiro, na troca comunicativa, perceba seu projeto de intencionalidade, fazendo-o pensar, recorrendo à razão (persuasão), ou sentir, recorrendo à emoção (sedução). Cabe lembrar que sedução e persuasão são efeitos do espaço de estratégias discursivas dos sujeitos na situação enunciativa. As atitudes discursivas a serem tomadas na captação podem ser de ordens diversas: polêmica (destruir um adversário), sedução (propor um imaginário como suporte de identificação para o interlocutor) e/ou dramatização (descrever fatos de valores afetivos socialmente partilhados).

A tabela subsequente foi criada para auxiliar a análise que virá a seguir:

	SOCIAL	DISCURSIVA	
ESTRATÉGIAS	Legitimidade	Credibilidade	Captação
ATITUDES DISCURSIVAS	Saber	Neutralidade	Polêmica
	Saber-fazer	Distanciamento	Sedução
	Posição de poder ou Posição de testemunha	Engajamento	Dramatização

Tabela 1 - Sistematização Semiolinguística de análise Identitária

Fonte: Tabela criada pelas autoras

Charaudeau (2009, p. 6) postula que a identidade discursiva se constrói com base nos modos de tomada da palavra, na organização enunciativa do discurso e na manipulação dos imaginários sociodiscursivos, sendo sempre algo “a construir/ em construção”. Assim, o teórico conclui que, mesmo levando em conta as escolhas do sujeito, essa identidade se constitui por meio de fatores constituintes da identidade social. Assim

É neste jogo de vaivém entre identidade social e identidade discursiva que se realiza a influência discursiva. Segundo as intenções do sujeito comunicante ou do sujeito interpretante, a identidade discursiva adere à identidade social formando uma identidade única, “essencializada” (“eu sou o que eu digo” “ele é o que ele diz”), ou se diferencia formando uma identidade dupla de “ser” e de “dizer” (“eu não sou o que eu digo”/ “ ele não é o que diz”). No último caso, ou se pensa que é o “dizer” que mascara o “ser” (mentira, ironia, provocação), ou se pensa que o “dizer” revela um “ser” que ignora a si mesmo (degeneração, revelação involuntária: “sua voz o traiu”). (CHARAUDEAU, 2009, p. 6, grifos do autor).

O jogo entre ambas identidades só pode ser definido na situação de comunicação, pois, de acordo com Charaudeau (2009), é a situação, em seu dispositivo, que determina antecipadamente (graças ao contrato de comunicação que a define) a identidade social dos parceiros (EUc e TUi) do ato da troca verbal, e fornece instruções quanto à maneira dos protagonistas (EUe e TUD) se comportarem discursivamente, ou seja, define certos traços da identidade discursiva. O autor afirma que cabe ao sujeito falante, então, a possibilidade de escolher entre mostrar-se conforme essas instruções, respeitando-as, ou decidir mascará-las, subvertê-las ou transgredi-las.

Diante do exposto, o *corpus* utilizado por nós foi constituído pela livre transcrição das falas de tais sujeitos femininos e a livre descrição das cenas, que corroboraram para as evidências identitárias. Além da presença *in loco* de uma das autoras do artigo em uma das apresentações da peça, trabalhamos também com um vídeo do espetáculo completo, disponível no YouTube², para auxiliar na análise. Todas as reflexões ancoram-se na Teria Semiolinguística do Discurso e em seus desdobramentos, fundamentados de maneira empírico-dedutiva.

DESCRIÇÃO E PROPOSTA DE ANÁLISE DO TEXTO TEATRAL DOCUMENTAL

O espetáculo *As rosas no jardim de Zula* conta a história da vida de Rosângela, personagem principal da peça e a mãe de uma das atrizes que está em cena. Essa mulher abandonou os filhos na infância e passou por situações de rua como a prostituição e o envolvimento com as drogas ilícitas, o qual resultou, inclusive, em sua detenção. Rosângela é encenada na fase jovem, por sua filha Talita; em sua fase madura, por Andréia e por meio da tecnologia, em projeções audiovisuais, nos moldes da documentação teatral contemporânea.

A proposta de encenação da Cia. Zula se pautou no desejo de pesquisar o

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=96Vowmkqw38>>. “As Rosas no Jardim de Zula – Espetáculo Completo – 2014” (51:32), publicado em 17/01/2015 pelo Canal Zula Cia. de Teatro.

universo feminino, a condição da mulher e, principalmente, as figuras de mãe e de filha, no aspecto familiar e social. A Cia. Teatral buscou se posicionar diante da história, para além de simplesmente contá-la. Portanto, todos esses sujeitos femininos, refletem, nessa peça, sobre suas ligações afetivas, suas qualidades e defeitos e sobre suas vidas, desde a infância até o momento presente.

De acordo com Giordano (2014), o teatro documentário apresenta uma dramaturgia documentada, que faz uso da reutilização de fontes e documentos históricos. Essa vertente teatral possibilita que os indivíduos da instância cênica se coloquem na própria estrutura dramática, isto é, que os enunciadores narrem suas vidas sobre o palco. As narrativas de vida são, consoante Machado (2015), um macro ato de linguagem que aparecerem em diversos gêneros, fazem mais do que contar histórias, pois “detêm uma maneira de persuasão poderosa e que pode ser mais forte que a de muitas argumentações lógicas.” (MACHADO, 2015, p. 97) e tratam-se de uma atividade que, muitas vezes, entrelaça discursos de diferentes esferas, como o do trabalho à vida particular.

Para analisarmos a construção de sentidos nos espetáculos teatrais, concordamos com Cordeiro (2016) quando afirma que esta não ocorre somente por meio das palavras empregadas pelos personagens em cena, pois a forma de pronunciá-las, os gestos, os adereços, os figurinos, dentre outros, são igualmente responsáveis pelo estabelecimento de significados. Por isso, o pesquisador adverte que o analista do discurso cênico deve trabalhar sob perspectiva linguageira, devido ao fato dela ultrapassar os limites meramente linguísticos dos discursos.

Tal exame das escolhas linguageiras dos sujeitos enunciadores na etapa de apresentação do espetáculo teatral possibilita o delineamento das *identidades* (CHARAUDEAU 2009; 2015) daqueles que enunciam neste tipo de espetáculo, ou seja, das personagens-atrizes (CHAVES, 2017). Ao investigar as instâncias subjetivas emergentes no panorama teatral contemporâneo, Chaves (2017) cunha tal sintagma entendendo que esses enunciadores são sempre personagens, embora exponham, via metalinguagem, sua qualidade de profissional cênico em cena e suas histórias de vida. Por isso, para ela, a palavra *atriz* opera adjetivando, caracterizando o substantivo *personagem* no sintagma alcunhado, uma vez que

[...] o sujeito enunciativo de um espetáculo documental, embora se encontre desnudado, apresente-se como ator em cena, ele é personagem de si mesmo, pelo fato de justamente estar em cena. Mesmo expondo sua narrativa de vida, ele faz uso da autorrepresentação, além do mais, pelo fato de fazer-se presente na caixa cênica, participando do contrato comunicacional das artes cênicas, o(a) ator/ atriz não deixará jamais de ser um personagem; esteja ele(a) utilizando qualquer estética, por meio de quaisquer efeitos. (CHAVES, 2017, p. 169)

Partindo da noção basilar da TS de contrato de comunicação, Cordeiro (2005) estabelece quadros enunciativos para as Artes Cênicas. Para a etapa de apresentação dos espetáculos teatrais, sua proposição é disposta conforme a seguir:

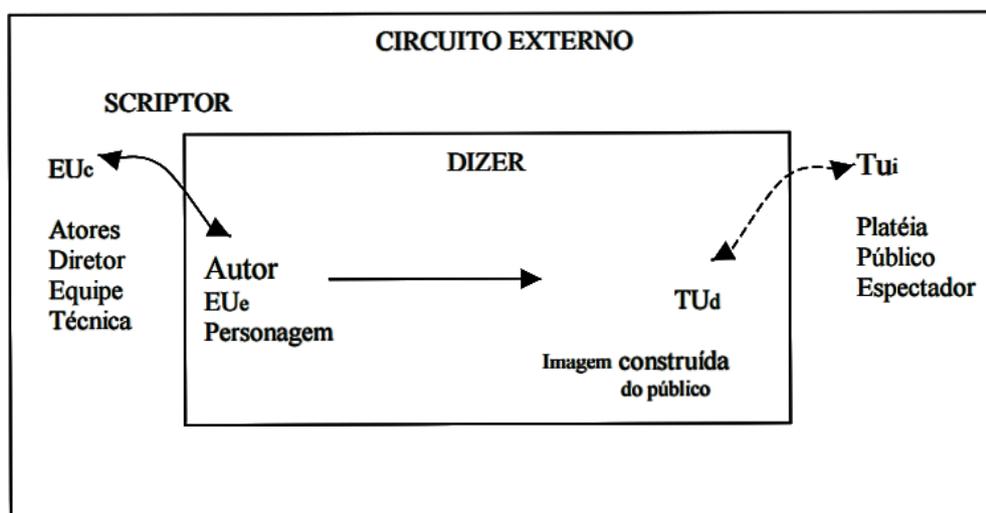


Figura 1 - Quadro enunciativo aplicado às Artes Cênicas: apresentação ou espetáculo

Fonte: Cordeiro (2005)

De acordo com essa sistematização, os parceiros do ato de linguagem são: o sujeito comunicante (EUC), composto pelos atores que nunca atuam sozinhos, mesmo se tratando de um monólogo, pelo diretor e por todos aqueles que constroem a encenação, possibilitando que ela seja levada ao público – equipe técnica e colaboradores: produtores, iluminadores, cenógrafos, figurinistas, sonoplastas, músicos, cantores, operadores de maquinaria, maquiadores, aderecistas, costureiras, carpinteiros, dentre outros. Já o sujeito interpretante (TUI), é todo e qualquer sujeito que se engaja na apresentação; aquele sujeito que parar para vê-la ou que a ela for, respeitando os limites impostos pelo princípio de pertinência (reconhecimento dos universos de saberes). A figura do autor/dramaturgo apresenta-se como *Scriptor*, na zona fronteira entre o EUC e o EUE. Os sujeitos protagonistas das apresentações de espetáculos são: o sujeito enunciador (EUE), tendo como interlocutor o sujeito destinatário (TUD), uma imagem construída para o público que, salvaguardando-se algumas expressões, corresponderá em grande parte ao interpretante da apresentação (TUI).

Dessa forma, temos, em nosso *corpus*, na instância do processo de produção, como sujeito comunicante (EUC), ser empírico, externo ao ato de linguagem, uma instância compósita, devido ao fato de ser fruto de um sujeito coletivo (CORDEIRO, 2005): a Cia. Zula, a diretora Cida Falabella e toda a equipe técnica responsável pelo espetáculo teatral. Ainda na produção, tem-se o sujeito enunciador, (EUE), ser de fala que, neste caso, possui cinco representantes: as personagens Rosângela-Talita, Rosângela-Andréia e as personagens-atrizes Atriz-Talita, Atriz-Andréia e Rosângela-Documentada.

Ainda na produção do ato, evidencia-se a figura do *Scriptor*, responsável por colocar os personagens em cena. No *corpus*, entenderemos que a Cia. Zula ocupa esta instância, uma vez que é ela quem detém as intenções de ação do grupo, desde sua criação. Isso se dá devido às escolhas de encenação e dramaturgia da

companhia: inicialmente estreado no formato de *Cena Curta*, no *Festival de Cenas Curtas* do Galpão Cine Horto em 2011 e posteriormente ampliado, sob a direção de Cida Falabella, para o formato de uma hora de duração. Além do exposto, a autonomia da Cia. Zula, que a faz configurar-se como *Scriptor*, pode ser verificada também por meio de seus propósitos, verificáveis, por exemplo, nos dizeres “[...] a intenção não foi somente contar a história de Rosângela, mas sim se posicionar diante dela, com pontos de vistas diferenciados, tanto das atrizes que compartilham a cena, quanto do público que assiste ao espetáculo”. (ZULA, 2017)³.

Na instância do processo de interpretação, vê-se em primeiro lugar, o sujeito destinatário ideal, TUd, uma entidade criada pelo EUE, que, neste caso, corresponderia ao eventual espectador teatral, às pessoas que teriam interesse em assistir ao espetáculo ou curiosidade de conhecer a história de vida de uma mulher. Também nessa instância, tem-se o sujeito interpretante real, TUi, ser empírico, externo ao ato de linguagem, que, no entender de Chaves (2017), corresponde ao espectador-emancipado, visto que o público do teatro documental contemporâneo também age, não é mais compreendido como apenas um *voyer* passivo e não delega mais poderes ao personagem para pensar em seu lugar. O TUi representa todas as pessoas que assistiram, de fato, ao espetáculo detentoras da iniciativa do processo de interpretação em função de suas experiências pessoais, isto é, suas próprias práticas significantes (que podem ser silenciosas ou se exprimirem por uma interação qualquer) com as hipóteses de saber que ele é levado a elaborar sobre o sujeito comunicante (EUC). Depois de delineados os sujeitos desse ato de linguagem, passaremos agora, para a transcrição/descrição das falas da peça e, ao mesmo tempo, para a tentativa de análise as identidades que nela se desdobram e se sucedem e, por vezes, se amalgamam.

O espetáculo tem início antes mesmo de os espectadores estarem acomodados e os três sinais tocarem, como comumente ocorre nas apresentações teatrais tradicionais. As próprias atrizes entregam, já na fila, o programa da peça que afirma colocar em xeque vários tabus presentes na sociedade atual acerca da figura da mulher. Em seguida, a personagem-atriz Atriz-Talita, no prólogo, apresenta Andréia, apresenta-se e diz o que irá se iniciar sobre o palco, no plano épico⁴. Ela desvenda as identidades de profissional consciente e envolvida com seu trabalho e, ao mesmo tempo, temerosa e angustiada por expor a sua história, a de sua mãe e seu luto. Quando diz “muita coisa só vou entender pela vida afora” e quando afirma que não quer mais tratar sua mãe como personagem, ela institui, concomitantemente, uma identidade de sensatez. Quando anuncia, levantando o braço para o alto, que este espetáculo é uma homenagem à sua mãe, bem como quando pede licença a esta para começar, Atriz-Talita revela uma identidade de pessoa respeitosa. Nesse mesmo prólogo, ao descrever o processo dramaturgico do espetáculo, Atriz-Talita também

3 Disponível em < <http://www.zulaciadeteatro.com.br/>>. Acesso em 10. mar.2017.

4 Plano teatral que diferencia-se do dramático, rompe com o ficcional (quebra a quarta parede da caixa cênica), é da ordem da presença e ancora-se na vivência e na ética, desestabilizando as convenções cênicas clássicas.

constrói identidades em Rosângela-Documentada: pobre, pois não tinha dinheiro para se hospedar em uma pensão, alcoólatra, pois, mesmo sem dinheiro solicitava uma dose de pinga, franca, simplória e sonhadora, por achar que fosse virar artista, aparecer no *Jornal Nacional*, *Programa do Faustão* e ganhar cachê por participar da pesquisa cênica da filha.

Logo no início do primeiro ato há a leitura de uma carta em *voz-off* na qual Atriz-Talita constrói identidades de compreensiva e orgulhosa ao reconhecer a coragem e a sinceridade de sua destinatária, Rosângela-Documentada, entender e perdoar o fato dela ter ido embora, mas grata: “por estar no palco de uma forma que nunca estive antes”. Há, ainda nesse ato, a apresentação descritiva dos sujeitos empíricos Andréia, Talita e Rosângela que, no espaço cênico, transformam-se nas personagens-atrizes anteriormente explicitadas. Atriz-Talita é evidenciada como casada, sem filhos, mas com vontade de ter; “ainda” diz ser enfaticamente, hipoglicêmica, criança sonhadora, pois sonhava em ser a *miss Brasil 2000* e profissional realizada. Atriz-Andréia desvela-se como sendo dona de casa, casada, sem filhos, amante dos animais e libertária. Rosângela-Documentada, por sua vez, possui as identidades de alguém que se diz “gordinha”, empregada doméstica, casada, banguela porque “perdeu os dentes debaixo, mas não se adaptou à dentadura”, chocólatra, medrosa, mãe orgulhosa, cozinheira à moda antiga devido ao fato de só cozinhar na banha de porco, colecionadora, avó alegre e agregadora, pois “gosta de ver a casa cheia de gente”, desbocada e sem papas na língua, pois “sua arma agora é a boca”.

O ato seguinte inicia-se no plano dramático, com Rosângela-Andréia questionando estereótipos patriarcais como a virgindade, relatando que possuiu por obrigação do pai, na adolescência, um atestado de virgindade emitido por um médico. Ela mostra-se de forma intensa, inconsequente e fumante. Ao acender um cigarro, se descreve de forma irônica: “Eu virei um trem de doido, aprontava o maior regaço. O que uma pessoa gasta vinte anos para fazer, eu fiz em dois”. Ao apagar o cigarro, o plano teatral volta a ser épico e a Atriz-Andréia revela um identidade observadora, ao dizer, em tom diferenciado e diretamente para o público: “As coisas não são, é o nosso olhar que faz as coisas se encherem de significado”. Neste momento, um ventilador posicionado atrás dela é ligado, inicia-se uma melodia instrumental enquanto Rosângela-Talita, já vestida com vestes masculinas – instaurando uma expressão de gênero masculina –, vê fotografias que são, ao mesmo tempo, projetadas no fundo do palco. Enquanto ela deixa que as fotos caiam no chão e reage de diferentes maneiras ao vê-las, sua companheira de cena espalha pétalas de rosas vermelhas em torno de seus pés. Rosângela-Talita encena o dia da saída de casa: coloca os óculos escuros, pega uma bolsa, um punhal e vai em direção ao ventilador, abrindo a blusa e deixando transparecer uma identidade de alguém que está desorientado, em busca de algo, com o vento batendo em seu rosto. Logo após, Atriz-Andréia dirige-se ao público construindo uma identidade de compreensiva com o abandono encenado, proferindo “O fato é que todo mundo aqui já quis sumir um dia, não, já? Eu já.”. Posteriormente,

em sua descrição da cena do abandono, ela desvela em Rosângela-Documentada a identidade de mentirosa, uma vez que ela não foi ao dentista e não trouxe a bala que havia prometido.

Um pouco antes, enquanto as personagens-atrizes fazem um jogo de luzes e sombras com uma lanterna, o espectador ouve um áudio de Rosângela-Documentada, revelando uma identidade de gênero feminina e uma expressão de gênero masculina, ao relatar suas vivências em um prostíbulo:

E os homens não sabiam se eu era mulher, se eu era homem... Porque as meninas falavam que eu tinha que vestir mais feminina, eu não aceitava. Até as bichas lá punham fio dental, punham os shorts enfiados bem no botão, sabe? Eu não. Eu punha calça até lá embaixo, uma botina, uma gravata e ... sabe? Aí eles ficavam em dúvida se eu era mulher, se eu era homem... Punha um treco fechado até aqui, olha. Ninguém podia ver nada meu.⁵

Ela ainda constrói para si as identidades de brigona e introspectiva: “Qualquer coisinha eu brigava.”. Posteriormente, Rosângela-Andréia retoma a palavra e mostra-se emotiva e saudosista ao justificar seu sumiço e afastamento da família. No andamento do ato, são projetados no cenário os dizeres “Quarto 28” e as personagens-atrizes intercalam suas falas, cada qual interpretando a personagem principal em diferentes momentos da vida desta: passado e presente, jovem e madura. Rosângela-Talita delinea identidades de revoltada e alcoólatra, por proferir em voz embriagada “velho nojento, aleijado”, “vamos beber, putada!” e ladra, ao contar cédulas retiradas do bolso e jogá-las para cima dizendo “eu sou o capeta, fi”. Rosângela-Andréia, por sua vez, revela-se ladra quando diz que roubava os velhos e saía correndo; droguista, posto que usou pico, beladona, artane, eritrose; e cambalacheira por colocar droga na chupeta ou mesmo pelos roubos aos velhos que a requisitavam em tal quarto, nos quais ela nem precisava fazer sexo, afirmando que eram bobos.

Após cantarem juntas *São tantas coisas*, de Roberta Miranda, o espetáculo entra em um novo ato, retornando ao plano épico, no qual Atriz-Andréia mostra-se como vaidosa e *childfree*⁶. Também ouve-se uma carta em *voz-off* dessa personagem para sua mãe, ao mesmo tempo em que é projetada no cenário a fotografia desta. Sentimentos de gratidão e sensatez, são demonstrados nos dizeres: “Se estou aqui hoje é porque você permitiu. Obrigada.”. No momento subsequente, Atriz-Talita assume a palavra, já com figurino infantil, revelando-se fragilizada, ansiosa, inconformada com a psiquiatria e questionadora. Sua fala que contém exemplos de tais identidades é a seguinte:

Fui procurar um psiquiatra. Um homem que, sem olhar nos meus olhos, me disse “Graças a Deus que você veio parar aqui, porque o pessoal do seu meio, quando tem algum problema, cai no álcool e nas drogas.”. E me prescreveu Rivotril e Paroxetina. Eu parei de ter uma ansiedade fora do comum para entrar em cena, mas eu parei de sentir. Eu parei de criar. Eu parei de desejar E aí eu pensei: eu não aceito que a

5 Livre transcrição feita pelas autoras a partir do vídeo do espetáculo.

6 Significa, popularmente, uma pessoa que decidiu por livre e espontânea vontade, nunca procriar.

Com o figurino de criança, Atriz-Talita descreve o dia em que recebeu uma carta de sua mãe. Rosângela-Andréia profere os mesmos dizeres, simultaneamente, representando ambas, mãe e filha, de maneira atemporal, em seu envolvimento com aquela epístola. Atriz-Talita fundamenta as identidades de filha fiel, forte, sensata e reflexiva, enquanto Rosângela-Andréia evidencia as identidades de arrependida, ciumenta e esperançosa, quando diz “Eu posso ter errado muito, mas meu maior erro foi ter abandonado vocês para que outra tomasse o meu lugar de mãe”; mostra-se também conselheira: “Filha, quando for pensar em casar, saiba o que vai fazer, pois o casamento deve ser duradouro. Pois não se deve ter dúvida da pessoa que for escolher para viver.”.

No ato seguinte é projetado no cenário “O punhal” ao mesmo tempo em que Rosângela-Andréia mostra o objeto cênico. Ela conta um episódio ocorrido entre ela e um moreno, no quarto 28 da “zona”. Nessa cena, os próprios elementos cênicos – projeção e arma – já são responsáveis por instaurar identidades de ressabiada, agressiva e violenta. Com seus dizeres, essa personagem-atriz ainda evidencia as identidades de decidida e impositiva, defensora de si e de seus princípios, pois, mesmo sendo prostituta, ela recusou-se a fazer sexo anal e, ao ser ameaçada pelo homem, defendeu-se. Ao som de *Esta noite eu queria que o mundo acabasse*, de Waldick Soriano, Rosângela-Talita volta à cena e o ventilador é novamente ligado. Mais uma vez, ela e Rosângela-Andréia realizam as mesmas ações: largar o punhal no chão, beber, fumar, ambas exibindo a identidade de arrependidas. A identidade de assassina não pode ser afirmada, pois elas dizem “Tomara que tenha morrido”, deixando o espectador na dúvida sobre as consequências da ação com a arma branca: foi ou não utilizada para matar alguém?

O próximo ato inicia-se com o retorno ao plano épico, no qual Atriz-Talita revela-se mais uma vez uma mulher que enfrenta seus traumas, que é reflexiva e sensata. Ela afirma: “Para achar sentido, eu tive que sair de casa”, assumindo, no desenrolar de seus dizeres, a entonação de Rosângela-Talita e retornando ao plano dramático. Neste momento, as identidades desses dois sujeitos tornam-se diretamente entrelaçadas, por meio de um mesmo dizer que remete aos tempos passado e presente, concomitantemente. Rosângela-Talita prossegue a cena reafirmando sua sensatez, instaurada pela constatação que ela poderia ter vivido de outras maneiras sem ter feito o que ela fez, porém assumindo também que nunca foi santa. Esse *sujeito-da-linguagem* justifica suas ações ao assumir a mesma identidade civil dentro e fora do prostíbulo, o que revela coerência e coragem, e ao dizer: “Tanto que eu vim parar aqui onde todo mundo tem outro nome. A Janete, por exemplo, chama Henriqueta. A Baiana chama Marta. Eu não. Eu sempre fui Rosângela.”

Na cena seguinte do ato, Rosângela-Talita e Rosângela-Andréia intercalam suas

falas, utilizando tempos verbais diferentes para demarcarem as épocas distintas da vida da personagem principal, por isso, constroem a identidade de arrependida em Rosângela-Documentada, proferindo: “O tempo tá passando e eu tô vendo que eu tô acabando com a minha vida. Eu tô matando o meu amor. Eu quero morrer ou ser matada.”. Aqui, há ainda, em Rosângela-Documentada, a manutenção de uma identidade de gênero feminina, apesar da expressão de gênero masculina (figurino composto por calça, blusa e sapato social masculinos, além da postura máscula) justificada por uma orientação homossexual. A fala sobreposta que evidencia tal questão é: “Eu finjo (fingia) que como (comia) a Baiana, depois eu finjo (fingia) que como (comia) a Eliana, eu finjo (fingia) que como (comia) a Marta... Eu vou (ia) catando as mulher tudo. Pra não ter homem na minha vida.”. Tal justaposição é ratificada com a *voz-off* de Rosângela-Documentada, como se desse continuidade aos dizeres que estavam sendo encenados até então. A identidade de alguém que crê em algo superior adiciona-se à de arrependida, pois ela dirige-se a uma forma de santidade feminina quando clama: “Ô, minha mãe, me tira daqui. Eu não aguento essa vida.”.

O último ato começa com uma cena sem falas, na qual Rosângela-Talita e Rosângela-Andréia constroem, ambas, a identidade de sofrida. A primeira personagem-atriz fica nua, ambas dirigem-se a um portal posicionado no centro do palco, significando um espelho. Elas choram ao tocarem, cada qual, o próprio corpo, e caem ajoelhadas, a gemerem de dor. A cena continua com Rosângela-Andréia passando pelo portal e organizando o cenário ao som de *Eu vou tirar você desse lugar*, de Odair José. Ao anunciar “Eu era doida, filha! Porque que cê acha que eu tô viva? Primeiro, Deus (apontando com o indicador para o alto). Depois, vocês.” Assim, ela instaura as identidades de prudente e grata aos filhos. E, após, completa tudo com a identidade de forte e batalhadora, ao dizer: “Mas eu nunca deixei a peteca cair e a depressão vir. Isso não!”.

Rosângela-Andréia ainda evidencia uma identidade de romântica, agora com expressão (seu figurino agora é uma camisola e seus cabelos estão soltos) e identidade de gênero femininas, e orientação heterossexual. Nos dizeres da personagem, ela explica como conheceu Donizete, o homem responsável por tirá-la da prostituição e por fazê-la sentir-se mulher, devido ao fato de justificar que ficara em dúvida, em épocas passadas, se ela realmente o era, ou seja, não tinha certeza sobre sua orientação sexual. Ela profere, agradecida “O que eu sou hoje eu devo àquele negão.”. Na continuação da cena, Atriz-Talita mostra o vestido de casamento de sua avó materna Zula, vestindo-o sobre uma cadeira, no centro do palco. Atriz-Talita delinea em si, as identidades de saudosista, de reconhecimento de sua genealogia e de gratidão ao narrar como e quando ganhou o vestido, bem como o processo de construção dramaturgica do espetáculo. *As rosas no jardim de Zula* se encerra com a foto da vó Zula projetada no vestido e o vídeo de Rosângela-Documentada projetado no fundo do palco, reafirmando as encenações feitas por Rosângela-Andréia e Rosângela-Talita e instituindo discursivamente a identidade de grata, afirmando: “Graças a Deus que eu

saí disso. E viva.”.

Vemos assim, que o espetáculo encena uma narrativa de vida ou de vidas que se entrecruzam na dimensão cênica. Realidade e ficção se encontram e se misturam nas vozes femininas que contam, emocionadas, seus caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do estudo atual sobre a questão identitária deve-se, segundo Charaudeau (2015) às diversas crises que as sociedades modernas atravessam. Embora tal reflexão seja complexa, delicada e, por vezes, até mesmo enganosa, “pois ela não é apenas um problema do indivíduo, mas também dos outros, ou mais exatamente, o *problema de si através do olhar dos outros*.” (CHARAUDEAU, 2015, p.16, grifos do autor), notamos que a questão da identidade, para a Semiologia, é resultante de diversos fatores relacionados ao eu, ao outro e ao social. Por isso, analisá-las “permite ao sujeito tomar consciência de sua existência” (CHARAUDEAU, 2009, p. 1), bem como tal exame possui impactos sociais e políticos.

A partir da análise empreendida, foi possível constatar que os EUE's desse espetáculo colocam em cena várias enunciadoras documentando suas histórias de vida e comportando-se, inclusive, como personagens de si mesmas. Atriz-Talita, Atriz-Andréia, Rosângela-Talita, Rosângela-Andréia, Rosângela-Documentada instituem discursivamente diversas identidades, instauradas em um movimento de co-construção com o espectador. Tais identidades entrecruzam-se ou até mesmo imbricam-se. Mas no fundo, a vida não é assim mesmo? Um contínuo entrecruzar de pensamentos, vozes, vivências?

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick Uma análise semiológica do texto e do discurso. In: **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. PAULIKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11 – 29

CHARAUDEAU, Patrick Identidade social e identidade discursiva: o fundamento da competência comunicacional. In: **O trabalho da tradução**. PIETROLUNGO, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309 – 326.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G.P.; LIMBERTINI, R.P. (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015.

CHAVES, Mariana Pinter. **Personagem-ator e espect-ator-emancipado: do que estamos falando?** Cadernos de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, v.17, n.2, p. 156-172, jul./dez. 2017.

CORDEIRO, Marcelo. **Uma análise das Artes Cênicas na perspectiva da Análise do Discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de pós-

graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CORDEIRO, Marcelo. **Seminário de Tópicos Variáveis em Análise do Discurso**: Análise do Discurso e Teatro. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Notas de aula.

GIORDANO, Davi. **O teatro documentário brasileiro e argentino**: o Biodrama como a busca pela Teatralidade do Comum. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

MACHADO, Ida Lucia. A narrativa de vida como materialidade discursiva. **Revista da ABRALIN**, v.14, n.2, p. 95-108, jul./dez. 2015

ELIZETE LISBOA: A INSERÇÃO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DA ESCRITA

Claudia Regina Porto Buzatti

Claudia Regina Porto Buzatti é professora, graduada em Letras com Licenciatura Plena e Habilitação em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e tecnóloga em Comunicação Assistiva – Libras e Braille pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). É natural e reside na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Endereço eletrônico: crpbuzatti@gmail.com

O presente estudo tem como abordagem central a inserção da mulher com deficiência através da escrita, e se debruça sobre a produção literária em duas escritas - Braille e tinta, da escritora Elizete Lisboa, que se dedica mais intensamente ao universo da criança, produzindo obras de importância no cenário da educação inclusiva no Brasil. Dentre suas publicações pela editora Paulinas estão: “Que será que a bruxa está lavando?” (2005) e “A bruxa mais velha do mundo” (2005).

Elizete Lisboa nasceu em agosto de 1951, no município de Coluna, interior de Minas Gerais. Gostava de brincar com suas irmãs, que tinham pouca diferença de idade entre si. Ao todo eram cinco meninas, quase todas de nomes que começam pela letra E, de escola, de esperança.

1 **Retinose pigmentar** é uma doença genética que afeta a retina e o nervo óptico causando baixa visual e cegueira. Classificação pelo CID 10 – H 35.5 – Distrofias hereditárias da retina. Disponível em: http://www.medicinanet.com.br/cid10/6062/h355_distrofias_hereditarias_da_retina.htm. Acesso em: Maio/ 2017.

Quando pequena, quase não enxergava nada. Foi diagnosticada com retinose pigmentar¹ e ao longo da vida, foi perdendo lentamente a visão, até ficar completamente cega. Elizete deixou de enxergar, mas manteve para si, o apreço pela vida.

Foi uma infância sofrida, difícil e complicada. Elizete ficou órfã de mãe aos cinco e de pai aos nove anos de idade. Foi levada para casa de sua avó paterna, onde morou por pouco tempo. Logo depois, mudou-se para Belo Horizonte, para casa de seu tio padrinho, com quem viveu por muitos anos.

Elizete, ainda menina, vivenciou grandes perdas de ordem pessoal. Além disto, teve que encarar os desafios que lhe foram impostos pela deficiência visual.

A deficiência visual pode afetar o indivíduo em qualquer idade. Mas, quando acontece na infância, pode causar danos irreparáveis ao desenvolvimento neuropsicomotor da criança, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem perdurar por toda a vida, caso não haja tratamento adequado, estimulação precoce, readaptação à rotina diária, orientação, mobilidade, e acima de tudo, participação efetiva da família:

O impacto da deficiência visual (congénita ou adquirida) sobre o desenvolvimento emocional e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre a perda, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade. (MARTINS, 2007, p.30).

Todavia, a deficiência visual não é necessariamente a total incapacidade de ver. Caracteriza-se, entretanto, pela perda total ou parcial da visão, podendo ser considerada como severa, moderada ou leve e ainda, congênita ou adquirida; variando de acordo com o nível de acuidade visual. Assim, a deficiência visual pode ser classificada como cegueira ou visão subnormal (baixa visão)².

No escopo da classificação médica, conforme o texto da ACSM (American College of Sports Medicine) (1997) citado por Fugita (2002), a cegueira pode ser definida como:

Cegueira por acuidade: significa possuir visão de 20/200 pés ou inferior, com a melhor correção (uso de óculos). É a habilidade de ver em 20 pés ou 6,096 metros, o que o olho normal vê em 200 pés ou 60,96 metros (ou seja, 1/10 ou menos que a visão normal), onde 1 pé = 30,48 cm.

Cegueira por campo visual: significa ter um campo visual menor do que 10° de visão central - ter uma visão de túnel.

Cegueira total ou “não percepção de luz”: é a ausência de percepção visual ou a inability de reconhecer uma luz intensa exposta diretamente no olho. (FUGITA, 2002).

Em Kirk e Gallagher (1991), a classificação é baseada em um padrão de eficiência visual, que de certo modo é abstrato. Além disso, utiliza-se do instrumento padrão Escala de Snellen como medida.

Neste contexto, uma pessoa é considerada deficiente visual quando tem seu desempenho escolar afetado por esta deficiência, sofrendo uma limitação sobre a habilidade crítica da leitura (KIRK; GALLAGHER, 1991).

Deste modo, pode-se conceituar pessoa cega e pessoa com baixa visão como

Pessoa Cega: aquela que possui perda total ou resíduo mínimo de visão necessitando do método Braille, como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais, para o processo ensino-aprendizagem.

Pessoa com baixa visão ou visão subnormal: aquela que possui resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes. (KIRK; GALLAGHER, 1991).

Através da utilização dos recursos e estratégias de tecnologias assistivas, é possível promover autonomia, “empoderamento” e melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, “possibilitando ou acelerando seu processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão social e apontando para o fim da ainda bem presente invisibilidade dessas pessoas em nossa sociedade” (FILHO; DAMASCENO; 2008).

Portanto, entende-se como recursos de tecnologias assistivas:

2 Organização Mundial da Saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Décima Revisão. 10ª. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

[...] qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiências e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível, para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos.

[...] qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema tecnológico, de produção especializada ou comumente à venda, utilizado por pessoa com deficiência para prevenir, compensar, atenuar ou eliminar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem (CNAT, 2005 *apud* FILHO; DAMASCENO, 2008, p.6 -7).

O Braille é o código universal de leitura tátil e escrita, utilizado pelas pessoas cegas, “indispensável na formação social e política de cegos, possibilitando processo de alfabetização e garantindo que pessoas alfabetizadas neste sistema tenham acesso a informações diversas”³ na literatura, matemática, física, química, música, informática, artigos acadêmicos e científicos, dentre outros.

Louis Braille, um jovem cego, nascido em Coupvray, França, em 04 de janeiro de 1809, foi o responsável pela criação do Sistema Braille. O método foi desenvolvido a partir do sistema de leitura noturna para uso militar, de Charles Barbier.

O Sistema Braille consiste de “um código de sinais em relevo, que representam letras, sinais de pontuação, números, notações musicais e outros. Os caracteres em relevo se formam pela combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas, podendo-se obter 63 diferentes sinais”⁴.

No dia 08 de Abril, comemora-se o Dia Nacional do Sistema Braille e no dia 04 de Janeiro o Dia Mundial do Braille. O Braille pode ser considerado como recurso de tecnologia assistiva indispensável e fundamental. Em entrevista, Regina Oliveira, membro do Conselho Iberoamericano e do Conselho Mundial do Braille, elucida que

Por mais que tenhamos todos os recursos tecnológicos, que também ajudam na formação, ainda é necessário que as pessoas cegas tenham o contato direto com a escrita. Devemos também considerar que, para aqueles que gostam de ler, nada substitui o prazer de ter um livro nas mãos, sentindo-lhe o cheiro, virando-lhe as páginas, em busca de novas revelações ou voltando-as para reviver as sensações agradáveis do que já foi descoberto. É preciso o estímulo dos professores e familiares para o uso do braille para alfabetização da criança para que ela não adquira uma cultura só pelo ouvir. Caso ela não tenha o contato direto com a simbologia vai ser muito difícil aprender matemática, química, física e biologia, por exemplo.⁵ (OLIVEIRA, 2016).

Segundo o vice-presidente da Federação Nacional de Cegos dos EUA – FNC, Frederic Schroeder, há um dado alarmante: 90% das crianças cegas estão crescendo sem saber ler e escrever, pois as novas ferramentas possibilitam um tipo passivo de leitura. Ao contrário do Braille, que permite uma leitura mais ativa, onde o cérebro absorve as letras, a pontuação, a estrutura do texto e outros aspectos. Regina Oliveira

3 Fonte: FUNDAÇÃO DORINA NOWILL – Artigos – 04/01 – Dia Mundial do Braille. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/blog/0401-dia-mundial-do-braille/>>. Acesso em Maio/2017.

4 Fonte: Instituto Benjamin Constant. Material de divulgação (folder informativo). Rio de Janeiro, 2014.

5 Fonte: FUNDAÇÃO DORINA NOWILL – Artigos – 04/01 – Dia Mundial do Braille. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/blog/0401-dia-mundial-do-braille/>>. Acesso em Maio/2017.

(2016) reitera

É importante lembrar que, mesmo com avanços tecnológicos, as pessoas que enxergam, ainda são alfabetizadas na forma convencional de escrita e leitura, o computador não substituiu a escrita a lápis ou à caneta, então, vale considerar que para as pessoas cegas, o braille é importante para o desenvolvimento cognitivo (OLIVEIRA,2016).

Elizete Lisboa foi “uma criança cega num Brasil de outros tempos, quando estar na escola, não era nada fácil.” (LISBOA, 2012)⁶.

A escola, da pequena cidade de Coluna, tinha poucos recursos que pudessem auxiliar o aprendizado de Elizete, que enxergava muito pouco. Aos sete anos de idade, tentaram alfabetizá-la, como se fosse uma criança que enxergava, o que de fato, não foi possível.

Apesar disto, algo surpreendente aconteceu naquela escola. O incentivo da professora Iracema Aguiar, que lia e contava muitas histórias em sala de aula, despertou em Elizete o interesse pelos livros, ainda que ela não tivesse contato com livros em sua casa, já que seus pais não tinham hábito de leitura. Elizete queria poder ler o mundo, mas era preciso aprender a ler em Braille também.

Elizete Lisboa deixou sua cidade natal e mudou-se para Belo Horizonte para viver com seu tio padrinho. Aos nove anos de idade, ela foi alfabetizada em Braille, no Instituto São Rafael (escola especializada na educação de pessoas com deficiência visual), onde estudou durante oito anos. Quando saiu do Instituto São Rafael, já adolescente, foi para o Colégio Santa Maria, onde ficou durante três anos.

Elizete pôde trabalhar desde os nove anos essa leitura ativa proporcionada pelo sistema Braille, e que certamente viabilizou sua inserção na escrita, além de ajudar no desenvolvimento da sua capacidade cognitiva.

O aprendizado do Braille lhe trouxe novas possibilidades: o acesso ao conhecimento, autonomia e a possibilidade de se comunicar com o mundo, através das palavras - pontos em relevo que ela escrevia no papel.

Elizete também queria saber usar lápis, papel e caneta para poder aprender a “escrita das pessoas que enxergam”.⁷ Escrever desta forma era necessário, algo que ela julgava ser imprescindível, para que pudesse interagir e expressar-se melhor com as pessoas videntes.⁸

Quando Lisboa foi estudar no Curso de Inglês ETIMG, conheceu um ótimo professor de Português. Elizete relata que “achava o professor muito inteligente. Ele sabia de tudo e me ensinou demais da conta e a minha decisão de fazer Português, de algum modo, foi por causa deste professor”. (LISBOA, 2017)⁹

Então, devido ao grande apreço pela Língua portuguesa e movida por um desejo enorme em ter acesso à literatura, Lisboa decide fazer o Curso de Letras, da

6 LISBOA, Elizete. Cadê a monstrinha?

7 Refere-se à escrita a tinta.

8 Vidente: pessoa que enxerga.

9 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa, concedida a Claudia Buzatti, em Junho de 2017, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Universidade Federal de Minas Gerais.

Apesar de sua obstinação, vale lembrar que Lisboa faz parte de dois grupos de minorias sociais – ela é uma mulher, como também é uma mulher cega. Afora sua condição de mulher, sua deficiência visual tornou extremamente difícil fazer Letras na UFMG. Naquele tempo, apesar de Elizete fazer algumas anotações das aulas em Braille, ela não tinha acesso à leitura em Braille. O acervo da biblioteca em Braille, quase não existia, de tão pequeno que era. Sem autonomia para ler Braille, Elizete precisa recorrer ao auxílio dos professores e colegas de sala, que liam textos e livros para ela. Muitos destes livros acabaram sendo gravados por seus colegas de sala, a fim de poder auxiliá-la em seu aprendizado. Estudar era uma tarefa difícil demais: árdua e dispendiosa. Muitas aulas tinham que ser gravadas, e tanto o gravador, quanto as fitas cassete, eram muito caros. Mas, só assim, Elizete teria alguma chance de estudar e se formar.

Entretanto, Elizete é uma mulher de garra, que não se sujeita às limitações. Ela segue adiante e não se enverga diante do preconceito e dos obstáculos, que lhe são impostos por seu gênero e por sua deficiência visual.

Elizete Lisboa diz que “foi muito difícil fazer Letras, mas possível! Como? Com gravações, com alguma coisa copiada em Braille. Mas, sobretudo, com a atenção de seus professores e colegas de sala de aula”. (LISBOA, 2017)¹⁰

Lisboa é, acima de tudo, uma mulher que não se contenta em ficar escondida nas sombras, à margem da falta de acesso à educação. Desde criança, anseia - por toda esta riqueza do conhecimento adquirida através dos livros, que estava sendo oferecida a todos nos colégios, e posteriormente, na faculdade.

Em 1976, graduou-se pela Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais. Elizete relata que não foi fácil concluir seu curso superior. “Era difícil, mas havia uma determinação muito forte: o desejo de aprender tudo! Eu queria estudar! Eu queria aprender!” (LISBOA, 2017)¹¹

A educação das mulheres é fundamental, para que haja sua integração social plena e sua efetiva participação em todos os segmentos sociais - política, economia, saúde, educação, dentre outros. A educação garante os direitos mais básicos das crianças, possibilita a formação intelectual das pessoas, a possibilidade do diálogo e as mudanças sociais.

A militância das mulheres é algo que tem sido feito ao longo da história. Professoras, educadoras, jornalistas, oradoras, escritoras e tantas outras mulheres: feministas carregadas e munidas com suas escritas atiram suas palavras em prol dos direitos, da saúde, da segurança, da educação, das condições de igualdade, da emancipação e do empoderamento das mulheres. Reflexões a cerca da condição feminina, remonta os séculos passados e perdura até os dias de hoje:

[...] diremos que: queremos a nossa emancipação – a regeneração dos costumes;

10 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa em Junho de 2017, Belo Horizonte

11 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa em Junho de 2017, Belo Horizonte

queremos reaver nossos direitos perdidos; queremos a educação verdadeira que não se nos tem dado a fim de que possamos educar também nossos filhos; queremos a instrução pura para conhecermos nossos direitos, e deles usarmos em ocasião oportuna; queremos conhecer os negócios do casal, para bem administrá-los quando a isso formos obrigadas; queremos enfim saber o que fazemos o porque o pelo que das cousas; queremos ser companheiras de nossos maridos e não escravas; queremos saber o como fazemos negócios fora de casa; só o que não queremos é continuar a viver envergonhadas. (*O Sexo Feminino*, ano 1, n.8, 25 de outubro de 1873. In: ROSA, Gerlice Teixeira. *A Senhorinha do século XIX – imagem da jornalista Francisca Senhorinha da Motta Diniz nas páginas de O Sexo Feminino*. Monografia (Comunicação Social), Universidade Federal de Viçosa, 2008)¹²

[...] a mulher se faz por si mesma, e, para isso precisa acotovelar os preconceitos e voar o pensamento para além das pequeninas minudencias da vida e das futilidades sociaes” (MOURA.1934, p.60 apud LAGUARDIA)¹³

Esta vontade inquietante – este anseio de liberdade - este desejo latente de expressar nossas ideias, de revelar nossos pensamentos, de fazer valer nossas opiniões, de fazer valer nossos direitos, de escrever e de registrar tudo - estão impregnados em todas nós, mulheres, como ecos das vozes de nossas ancestrais.

Há muitas mulheres, que de algum modo se fizeram visíveis na sociedade atual. Outras nem tanto, continuam negligenciadas em algum canto escuro por aí afora. Por isso, há que se lutarem, umas, pelos direitos das outras. Ser mulher demanda observância e militância constante.

Elizete faz parte do conjunto de todas estas mulheres que saíram das sombras e, assim como a “Fênix”,¹⁴ ressurgiram das cinzas; altivas¹⁵, empoderadas e capazes de alçar os mais belos vôos!

A professora Elizete Lisboa, lecionou durante trinta anos, em um curso de português particular criado por ela mesma, que foi frequentado por centenas de alunos, todos videntes. Mas a partir de 1998, Elizete passa a dedicar-se a escrever literatura infantojuvenil, em prosa poética, dando zelo pelas belezas, tratamento primoroso para as palavras, atentando para suas sonoridades e possíveis musicalidades – trava línguas, arranjo, harmonização, até que lhe pareça, bem agradável para se ouvir.

Quando a Constituição Brasileira determina que a criança cega tem que estudar preferencialmente na escola comum, Elizete passa a estar atenta para a questão, pois sabia que não havia material educacional adaptado, de modo que pudesse fazer o acolhimento das crianças cegas na escola comum. Elizete estava convicta de que faltaria um material adequado, para a criança cega que vinha para a escola comum - um livro com duas escritas. Pois, quando uma criança cega é educada por outro cego, não há necessidade tão grande de um livro com duas escritas, o que não acontece no outro caso.

12 DUARTE, et.al. **Escritoras de ontem e de hoje** – Antologia. Ed. Mulheres. Florianópolis, 2012

13 Grupo de Pesquisa Letras de Minas. Belo Horizonte: Ano 7, No.14, 2017. ISSN:2319-0094

14 Fênix – pássaro da mitologia grega, que entrava em autocombustão quando morria, renascendo de suas próprias cinzas, algum tempo depois. Outra característica é a força que este pássaro mitológico tem, para transportar cargas pesadas.

15 Altiva – orgulhosa; dignas de.

Elizete tinha plena consciência da importância de colocar esse material didático no mercado, visando promover a interação da “criança que enxerga” com a “criança que não enxerga”, através de livros escritos e impressos em duas escritas - Braille e tinta:

A importância do braille para crianças com deficiência visual é evidente, uma vez que esse conhecimento permite que ela desenvolva sua personalidade, aptidões, bem como suas capacidades mental e física, pois possibilita a interação com o conhecimento organizado (CERQUEIRA, 2009). Além disso, o ensino de braille para crianças sem deficiência visual pode proporcionar o enriquecimento cognitivo e pessoal da criança, com a aquisição de um novo meio de comunicação (braille) e a valorização da diversidade humana.(RESENDE; RESENDE FILHO, 2012)

Foi feita uma ampla pesquisa sobre o assunto, para saber como estava acontecendo a inclusão da criança cega na escola comum, nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Canadá, na Austrália. Em 1998, quando já era uma realidade no Brasil, as crianças cegas estudando nas escolas comuns, Elizete decide dar início à seu trabalho com literatura infantil, livro com duas escritas (Braille e tinta).

O projeto de Elizete Lisboa foi pioneiro e inusitado. Tratava-se da produção de livros em duas escritas – Braille e tinta, que é de extrema importância no processo de inclusão das crianças cegas na escola comum. Elizete tinha conhecimento suficiente, não só para produzir texto literário, como também para colocar o Braille nos livros de modo mais adequado para que pudesse atender ao mesmo tempo a “criança que enxerga”¹⁶ e “criança que não enxerga.”¹⁷ Elizete iniciou sua produção literária e conseguiu através de seus livros impressos em duas escritas (Braille e tinta), interagir o universo de ambas as crianças. Em entrevista, Elizete Lisboa¹⁸ nos disse “Eu queria que o livro atendesse as duas crianças com muita eficiência. Então tinha que ser um livro bonito, bem ilustrado, para agradar a criança que enxerga e tinha que ter o Braille colocado de uma maneira que não fosse atrapalhar a criança que vê” e ainda “O livro tinha que ser lúdico, tinha que ser brincante.” (LISBOA, 2017).

É necessário que haja beleza nos livros para poder cativar o leitor - tanto “criança que enxerga”, quanto “criança que não enxerga”, que poderão ser surpreendidas pelo encantamento proporcionado pela leitura:

minha primeira preocupação é em fazer um texto que seja bonito, que seja agradável e que a criança tenha vontade de ler de novo. Então, eu não estou preocupada em passar uma mensagem, ensinar nada. Assim, o que eu quero é ajudar a criança a se tornar leitora pelo prazer de ler. Eu quero que quem leia meu texto, tenha prazer de ler. Então, o que me move é a busca da beleza, é a busca do encantamento. (LISBOA, 2017)¹⁹

Lisboa quer transmitir suas ideias a todas as crianças do mundo - a inquietude

16 Elizete Lisboa, por vezes, refere-se a “criança vidente” como “criança que enxerga”.

17 A criança cega é frequentemente tratada por Elizete Lisboa, como “criança que não vê”.

18 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa em Junho de 2017, Belo Horizonte.

19 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa, concedida a Claudia Buzatti, em Junho de 2017, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

de sua voz interior - pensamentos que anseiam estar escrito em páginas, tanto em Braille, quanto em tinta.

A escritora Elizete Lisboa, segundo comentário de Vera Lúcia Godoi de Faria:

Prefere escrever para crianças pela sua fertilidade de imaginar e sonhar com o “impossível possível”, assim como bruxas velhas e feias querem o romantismo de um casamento com flores e serenatas. Seu texto sem preconceito e divertido agrada também adultos, por isso, considera-se privilegiada, porque atinge um público grande, já que suas produções são lidas por crianças *cegas* e crianças que enxergam. Para ela os limites não existem, como sugere o verso que introduz seu livro *Benquerer bem amar*, para quem a imaginação permite um mundo de sonho e fantasia:

Há palavras para as cores.

Há palavras para o invisível

E até para o que não existe.

Com palavras, podemos ver.

Então, o que é o não ver? (LISBOA, apud FARIA, 2012)

O objetivo de Elizete, com seu livro em duas escritas, é poder unir o universo das duas crianças, entrelaçando duas escritas, em um Braille brincante, sabendo que são todas as crianças que gostam de brincar. Ela quer que seus livros estejam em todas as bibliotecas e não somente disponíveis aos acervos das bibliotecas das “crianças que não enxergam”.

Elizete Lisboa, além de empoderar-se e inserir-se socialmente através da escrita, conseguiu fazer com que as duas crianças: aquelas “que enxergam” e aquelas “que não enxergam”, abracem a leitura dos seus livros impressos em duas escritas - Braille e tinta.

Sua produção literária tem sido editada em sua maioria, pela Editora Paulinas, que deve lançar ainda neste ano, seu décimo livro. Dentre o conjunto de sua obra, estão: “*Quero Brincar*”, “*Benquerer bem amar*”, “*Cadê a monstrinha?*”, sendo que seus lançamentos mais recentes são “*Enquanto João-garrancho dorme*” e “*Madrugada na Casa do Bruxo*”. Foram publicados ainda “*Que será que a bruxa está lavando?*”, “*A bruxa mais velha do mundo*” e “*Firirim finfin*”. Sua obra

reflete personagens alegres e risonhos, e o que é mais importante, com sonhos possíveis de realizar, como casar, viajar, cantar e escrever. Embora seus personagens não sejam gente como a gente, eles encarnam seres e animais que gostaríamos de ser se pudéssemos escolher (FARIA, 2012).

Seus livros são de grande importância no cenário da educação inclusiva nacional, tendo sido adquiridos pelo Governo para serem distribuídos a escolas públicas, em diversos estados e municípios, além de constarem também em acervos de diversas bibliotecas. Elizete já foi premiada pela Revista Sentidos.

Elizete Lisboa é uma mulher alegre, que tem uma postura positiva diante da vida e nos surpreende com sua determinação. Primeiro, veio o aprendizado do Braille - o início de tudo! Algum tempo depois, a graduação em Letras. Elizete também cursou

Inglês, lecionou Português, aprendeu a tocar um pouco de piano e acordeom. Hoje, ministra oficinas de Braille para crianças e adultos. Divulga seus livros *Brasil afora*, contando histórias ao som de seu acordeom.

Que será que a bruxa de Elizete Lisboa está lavando? Ela estava lavando a carteira daquela menina, que ficava sentada no fundo sala, com medo do escuro. A menina foi assombrada pelo fantasma do preconceito e logo fugiu correndo...

Mas, onde será que foi parar esta menina? Cadê esta monstrixinha? Dizem que foi raptada por uma assombração chamada exclusão, que se esconde enquanto João-garrancho dorme!

A Bruxa mais velha do Mundo foi convocada para resolver toda confusão! Saiu voando com seu caldeirão, madrugada afora em direção da Casa do Bruxo. Ascendeu o caldeirão e começou a fazer suas porções mágicas: um pouco de Benquerer bem amar, pitada de letras, palavras e muito Braille brincante! Firirim Finfin ascendeu um clarão, que espantou a assombração da exclusão!

E lá se encontram duas meninas, uma enxergava e a outra não, brincando juntas de Braille, sem medo de escuridão! (BUZATTI, 2017)²⁰

Elizete Lisboa é uma autora que se inscreve através da escrita (Braille e tinta) e luta pela diversidade, em prol da inclusão. Elizete, a sábia “*Bruxa mais Velha do Mundo*” afirma que

A coisa mais chique do mundo é o cego sair para o meio das outras crianças e todo mundo passar a estar mais atento, não só a cegueira, mas a diversidade humana como um todo. Acho que é um ganho para a sociedade quando as pessoas passam a ter isso como assunto, ter isso como um olhar necessário, que aí no mundo começa a caber mais gente. ²¹ (LISBOA, 2017).

REFERÊNCIAS

DUARTE, et.al. **Escritoras de ontem e de hoje** – Antologia. Ed. Mulheres. Florianópolis, 2012

FARIA, Vera Lucia Godoi de. **Elizete, um olhar sob a literatura infantil - Anais do IV Colóquios Mulheres em Letras – Memórias, Transgressão, Linguagem**. Belo Horizonte: FALE – UFMG, p.139-143, 30 maio 2012. Site: <https://www.mulheresletras.com/eventos>

FILHO, Teófilo Alves Galvão; DAMASCENO, Luciana Lopes. **Tecnologia assistiva em ambiente computacional – recursos para a autonomia e inclusão sócio-digital da pessoa com deficiência**. Tecnologia Assistiva nas Escolas. Rio de Janeiro, 2008.

FUGITA, M. **A percepção do próprio nadar, de nadadores deficientes visuais e nadadores videntes**. 2002. 81f. Dissertação (Mestrado)_Faculdade de Educação Física, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Artigos – Dia Mundial do Braille**. Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/blog/0401-dia-mundial-do-braille/>>. Acesso em Maio de 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

20 Homenagem à obra da autora Elizete Lisboa, por Claudia Buzatti.

21 Entrevista exclusiva com a autora Elizete Lisboa em Junho de 2017, Belo Horizonte.

- KIRK, S. A; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LISBOA, Elizete. **A bruxa mais velha do mundo** São Paulo: Editora Paulinas, 5ª ed. 2014
- LISBOA, Elizete. **Benquerer bem amar** São Paulo: Paulinas, 3ªed., 2011
- LISBOA, Elizete. **Cadê a monstrinha?** São Paulo: Editora Paulinas, 2012
- LISBOA, Elizete. **Enquanto João-garrancho dorme** São Paulo: Editora Paulinas, 2014
- LISBOA, Elizete. **Firirim Finfim** São Paulo: Editora Paulinas, 4ªed., 2009
- LISBOA, Elizete. **Madrugada na casa do Bruxo** Belo Horizonte: Lê, 2012
- LISBOA, Elizete. **Que será que a bruxa está lavando** São Paulo: Editora Paulinas, 2006
- MARTINS, Juarês Gomes. **A Cegueira às claras**. Belo Horizonte: O Lutador, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde - Décima Revisão**. 10. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- LAGUARDIA, A. **Maria Lacerda de Moura e Miguel Bombarda: perspectivas da ciência no limiar do século XX**. In: *Women, Science and Globalization. What's up?* Lisboa: AMONET, 2012 p.121-129. ISBN: 978-972-591-821-0. Disponível em: <http://amonet.pt/>.
- DE RESENDE, Alessandra Rodrigues; RESENDE FILHO, João Batista Moura de. **Inserção de disciplinas de braille na grade curricular do Ensino Fundamental da educação básica**. *Benjamim Constant*, Rio de Janeiro, v.18, número 53, p.5-12, dez.2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivan Vale de Sousa Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Licenciado em Teatro pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor efetivo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte em Parauapebas, sudeste do Pará.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-13-0

