

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais

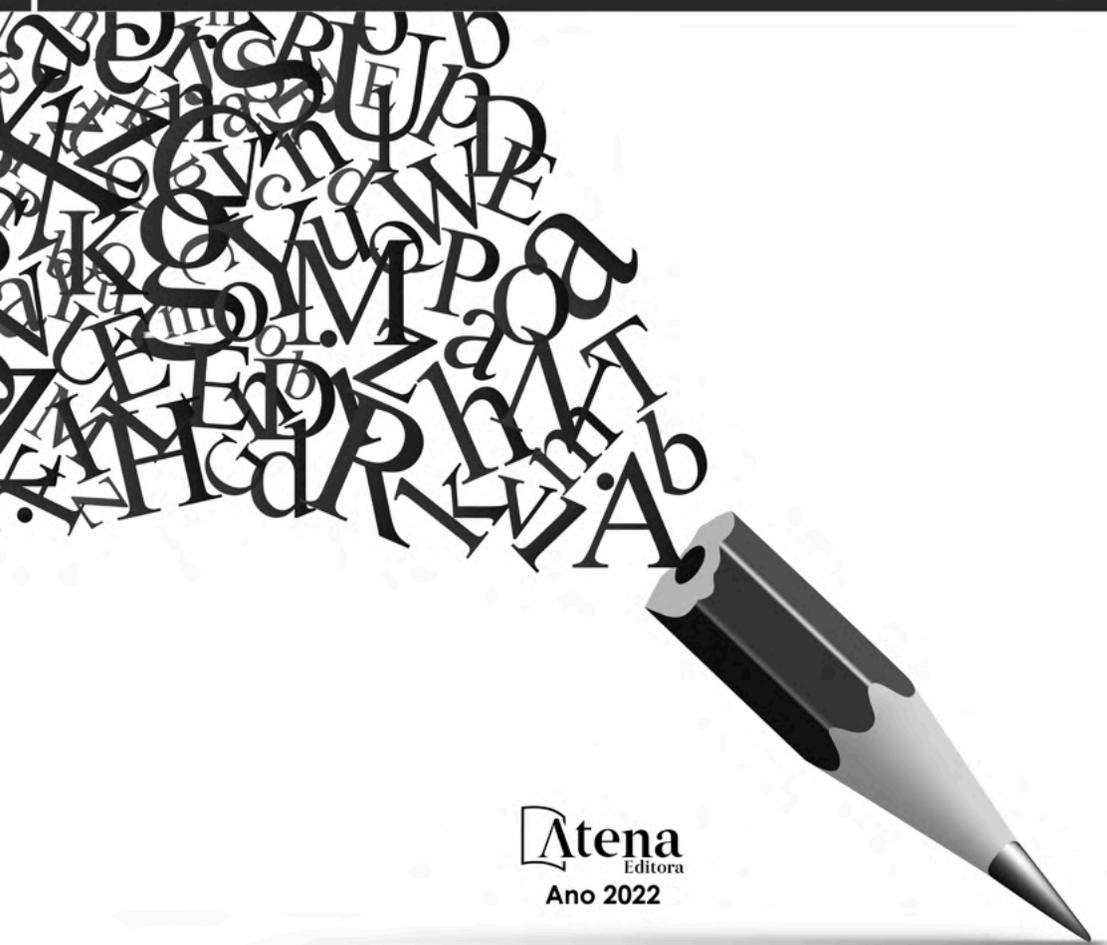


Atena
Editora
Ano 2022

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-1341-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.139220509>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O livro *Linguística, letras e artes: descrição, análise e práticas sociais* apresenta, em seus doze capítulos, diferentes pesquisas no campo da Ciências Humanas, mais especificamente, nos campos linguístico, literário e artístico, trazendo artigos que contemplam o título do volume. A descrição, a análise e as práticas sociais estão presentes nos trabalhos de forma singular, formando um todo uníssono pela valorização desse campo de estudo.

Desse modo, há trabalhos que cortejam diferentes aspectos inferidos no título do volume, como a análise do termo – usado no campo jornalístico, como em debates políticos – “narrativa”, há, ainda no campo das práticas sociais, uma minuciosa análise do discurso público municipal brasileiro, artigo, inclusive, escrito em Língua Espanhola. Há, ainda, a belíssima análise de um espetáculo de dança protagonizado por pessoas com deficiência visual, bem como a apresentação de uma experiência de estágio supervisionado de Artes Visuais, em que se trabalha com métodos poético-pedagógicos. Ainda na esfera escolar, há um artigo que trata do gênero da redação ENEM, tão importante para o ingresso dos vestibulandos nas universidades públicas por meio do SiSU. No âmbito das práticas sociais, há um texto que contempla a ação das benzedeadoras no país.

Ademais, há trabalhos literários que têm como *corpus* diferentes obras de Milton Hatoum, Raduan Nassar, João Cabral de Melo Neto, Ray Bradbury, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Nérida Piñon, Orlanda Amarílis e Dina Salústio, além de um artigo que corteja a tradução literária e a revisão da tradução. Os vieses críticos escolhidos para trabalhar com esses autores foram os da literatura comparada, da sociologia, da revisão crítica e do mito.

Portanto, o presente volume colabora para com o enriquecimento dos campos de estudo literário, linguístico, escolar, de políticas públicas, práticas milenares de cura e jornalístico. Ou seja, é uma grande contribuição para a Ciência que abarca esses saberes – as Ciências Humanas. Por fim, a leitura pode colaborar com a formação acadêmica de graduandos, graduados, pós-graduandos e professores de IES, bem como toda população que apresentar interesse no atravessamento das Ciências humanas que compõe esse volume.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PALAVRA *NARRATIVA* NOS EMBATES POLÍTICOS: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

José Luiz Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205091>

CAPÍTULO 2..... 8

ANÁLISIS DEL DISCURSO PÚBLICO: LENGUAJE, INTERPRETACIÓN Y LAGUNAS EN EL ÁMBITO DE LAS ATRIBUCIONES LEGALES DE LOS CONSEJOS MUNICIPALES DE MEDIO AMBIENTE EN BRASIL

Elaine Ferreira Dias

Pedro Henrique Figueiredo da Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205092>

CAPÍTULO 3..... 15

ENQUANTO: PROCESSO CRIATIVO COM BAILARINOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIA PASSOS PARA LUZ DE BELÉM/PA-BRASIL

Marina Alves Mota

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205093>

CAPÍTULO 4..... 25

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: NAVEGANDO PELOS MARES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A PARTIR DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Noeli Batista dos Santos

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205094>

CAPÍTULO 5..... 35

O GÊNERO *REDAÇÃO DO ENEM*: UM PROBLEMA DE CATEGORIZAÇÃO?

Walisson Dodó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205095>

CAPÍTULO 6..... 47

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: REPENSANDO O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM SALA DE AULA

Walisson Dodó

Eulália Leurquin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205096>

CAPÍTULO 7..... 63

REVISÃO DE TRADUÇÃO DE TEXTO EM VERSO: CONHECIMENTOS E RESPEITO AO ESTILO DO AUTOR TRADUZIDO

Dulce Maurília Ribeiro Borges

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205097>

CAPÍTULO 8	75
“LAVOURA ARCAICA”, “DOIS IRMÃOS” E A ANTROPOFAGIA DO MITO	
Nicole Maciel de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205098	
CAPÍTULO 9	86
LYGIA IFAGUNDES TELLES; CLARICE LISPECTOR, NÉLIDA PIÑON, ORLANDA AMARÍLIS E DINA SALÚSTIO - AUTORIA FEMININA A VOZ DE RESISTÊNCIA	
Pedro Manoel Monteiro	
Raquel Aparecida Dal Cortivo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1392205099	
CAPÍTULO 10	96
AS RACHADURAS NA PAREDE: A PRESENÇA DO DISCURSO AFETIVO E AUTOBIOGRÁFICO EM JOÃO CABRAL DE MELO NETO	
Rafael Iatzaki Rigoni	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050910	
CAPÍTULO 11	104
SOB O DOMÍNIO DA INDÚSTRIA CULTURAL: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DE FAHRENHEIT 451	
Rafael Henrique Mehret	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050911	
CAPÍTULO 12	112
PALAVRAS QUE CURAM: BREVE ESTUDO SOBRE AS BENZEDEIRAS E AS PRÁTICAS ORAIS	
Márcia Souza Maia e Araujo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.13922050912	
SOBRE A ORGANIZADORA	125
ÍNDICE REMISSIVO	126

CAPÍTULO 1

A PALAVRA NARRATIVA NOS EMBATES POLÍTICOS: UMA LEITURA NA PERSPECTIVA DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 18/07/2022

José Luiz Marques

Faculdade de Tecnologia Dr. Archimedes
Lammoglia
Indaiatuba/São Paulo
ORCID 0000-0002-2362-3716

RESUMO: A palavra *narrativa* tem sido utilizada frequentemente pelos discursos políticos na mídia. Este artigo apresenta uma análise do agenciamento enunciativo da palavra *narrativa* em uma situação de produção de um artigo jornalístico. Para tanto utilizo descrições da designação no acontecimento da enunciação pelo procedimento da reescritura na perspectiva da Semântica do Acontecimento. O deslocamento de sentido da palavra aparece instaurado como argumentos rasos, infundados.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa, Agenciamento da Enunciação, Semântica do Acontecimento.

THE NARRATIVE WORD IN POLITICAL CLASHES: A READING FROM THE PERSPECTIVE OF THE SEMANTICS OF THE EVENT

ABSTRACT: The word narrative has been used frequently by political discourses in the media. This article presents an analysis of the enunciative agency of the narrative word in a situation of production of a journalistic article. In order to do so, I use descriptions of the designation in the

event of enunciation through the procedure of rewriting from the perspective of the Semantics of the Event. The displacement of the meaning of the word appears established as shallow, unfounded arguments

KEYWORDS: Narrative, Enunciative Agency, Semantic of Event.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos em contato com artigos de opinião sobre os embates políticos no Brasil, tenho me deparado com textos que circulam pelas redes sociais, mais especificamente aqueles que tratam de assuntos relacionados a eleições presidenciais e aos desdobramentos da polarização entre partidos políticos.

Nesses textos o que me chama também a atenção é a forma com que os autores vêm significando a expressão *narrativa*, quando os objetivos são os de especificar os confrontos discursivos por meio da linguagem escrita utilizando-a no sentido considerado pelo senso comum como opinião ou argumento.

Os autores desses textos, na tentativa de persuadirem o leitor, acabam criando interfaces de sentidos entre os significados da expressão, tal como contação de histórias, narração de histórias escritas ou faladas e a organização de uma história com começo, meio e fim, definidos por Gotlib (2020), quando a qualifica por via dos gêneros textuais tradicionais, e aqueles

sugeridos por Zancarini, Fourniel (2008, p.66), quando definem a linguagem influenciada pelos modismos de época como *mimada pela conjunção das agitações da conjuntura com a novidade do instrumento utilizado, a língua vulgar*, como opiniões rasas, desprovidas de conhecimento e/ou argumentos infundados, sem fundamentação científica.

Assim neste trabalho organizo uma discussão sobre como a expressão *narrativa* é apresentada em um artigo de opinião publicado no site www.congressoemfoco.com.br. Por meio de um recorte textual específico desse artigo, apresento uma análise do agenciamento enunciativo (GUIMARÃES, 2011) que este recorte produz no acontecimento da enunciação e a designação da palavra *narrativa* tal como ela se apresenta no recorte do texto, utilizando o procedimento de análise da reescrita.

Esta análise se pauta nas teorias que discutem o português a partir da linguagem do mercado (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010), da expressão *narrativa* tal como se apresenta no acontecimento da linguagem (GUIMARÃES, 2005), específico em um texto jornalístico e também nos estudos sobre língua política (ZANCARINI, FOURNIEL, 2008) e no objeto de análise deste trabalho, que é um artigo de Celso Lungaretti, publicado no site www.congressoemfoco.com.br na data de 16 de Janeiro de 2018.

A ANÁLISE

O objeto de análise deste trabalho é um artigo de Celso Lungaretti publicado no site www.congressoemfoco.com.br na data de 16 de Janeiro de 2018. Nele há definições utilizadas pelo autor para conceituar os sentidos atribuídos à expressão *narrativa*. Para efeitos da análise, exponho o recorte específico em que essa expressão linguística aparece:

*Até hoje os petistas insistem na **narrativa** do golpe, pois é bem mais fácil para eles se dizerem vítimas de uma ilegalidade do que admitirem que Dilma Rousseff cavou sozinha a sepultura do seu mandato, sob os olhares complacentes do partido, que viu o desastre se aproximando e não agiu incisivamente para evitar a pior derrota da esquerda brasileira desde 1964, o que nos mostra uma **narrativa** errada do partido. (grifo nosso)*

Quadro 1: O recorte

Fonte <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/a-farsa-do-discurso-petista-do-golpe/>

A CENA ENUNCIATIVA, A TEMPORALIDADE E O ESPAÇO DA ENUNCIÇÃO

Para Guimarães (2002), a cena enunciativa é uma distribuição de lugares de enunciação em um acontecimento. Esses lugares são configurações do agenciamento enunciativo para *alguém que fala* e para *alguém para quem se fala*. São lugares constituídos pelos dizeres e não por pessoas físicas. Assim é preciso considerar esses lugares de enunciação no próprio funcionamento da língua.

No recorte, considerando a cena enunciativa, aparece o Locutor L, denominado Celso Lungareti, o autor do texto, o qual se desdobra em um enunciador universal para cujo o sentido de *narrativa* retoma a ideia de contação de história, com suas características de tempo, espaço, personagens, ações e ideia central, conceituada ao logo da história da literatura como um gênero textual.

Já um Locutor X se manifesta como um enunciador genérico a partir das intencionalidades do autor em questão em explicitar os desdobramentos interpretativos de *narrativa* como ilegalidade do golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff.

Um outro enunciador individual aparece no final do recorte textual assume a enunciação, buscando não só interpretar o Locutor L e o Locutor X, mas corroborar com as definições deles sobre a expressão linguística *narrativa*, de maneira a dizer que o que realmente compõe o sentido dela é o fato de a história do golpe, utilizada como ilegalidade na fala dos petistas, foi um erro. Esse enunciador é evidenciado pelo pronome oblíquo de primeira pessoa do plural “nos”.

Quanto à temporalidade o presente configura-se dando latência ao futuro, à projeção de futuro. A futuridade é, então, a possibilidade de interpretação. E mesmo o presente e o futuro funcionam por um passado que os faz significar. (GUIMARÃES, 2002).

Assim é na temporalidade do acontecimento enunciativo que se recorta um passado memorável de sentido da expressão linguística e, ao mesmo tempo, se dá a produção de sentido desta expressão no presente do acontecimento enunciativo e se projeta, ainda, uma futuridade de sentidos como possibilidade de interpretação desta mesma expressão linguística.

Desse modo, em *os petistas insistem na narrativa do golpe*, do locutor que produz o acontecimento da enunciação no presente dela mesma, instaura um passado no acontecimento enunciativo, ou seja, define o sentido de *narrativa* como a história do golpe político contra a presidenta Dilma Rousseff em 2017, liderado pelos partidos de oposição, apoiados pela maioria na Câmara e veiculado pelos meios de comunicação, uma vez que o texto de origem foi escrito em 16 de Janeiro de 2018, remontando um passado histórico com seus próprios tempos, espaços, ações e personagens.

Já o enunciado *o que nos mostra uma narrativa errada do partido*, do locutor individual, faz-se emergir um presente do acontecimento, por aqui se produzir o sentido de insistência dos petistas na *narrativa* do golpe *para se dizerem vítimas de uma ilegalidade*, o que, para esse locutor individual, revela-se como um golpe legítimo no desdobramento: *Dilma Rousseff cavou sozinha a sepultura do seu mandato*.

Por fim essas análises projetam sentidos futuros ou uma futuridade de sentidos sobre a expressão linguística quando o locutor individual, que traduz o locutor X, infere que a *narrativa* é, portanto, *bem mais fácil*. Aqui há, no acontecimento enunciativo, a interpretação do enunciador individual, que projeta a futuridade do acontecimento pelas interpretações possíveis que podem ser feitas de *bem mais fácil*, advindas das tentativas

de definições da expressão linguística *narrativa* não representar o sentido clássico definido pela história da literatura, mas sim, um conceito que a aproxima de opiniões e argumentos fracos dos petistas, conceito esse que não condiz com o da forma original da palavra, mas que se é empregado à maneira de deslocamentos de sentido.

Guimarães (2005, p.18) ainda afirma que os espaços de enunciação são habitados por falantes, *por sujeitos divididos por seus direitos a dizer em diferentes espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante*. Esses espaços podem se dar pelas disputas entre línguas ou dentro de uma mesma língua.

Há, portanto, um embate em que o falante está dividido por sua relação com a língua, dentro desta mesma língua, ou seja, a Língua Portuguesa: por um lado, a expressão *narrativa* pode significar pelo passado memorável que ela recobra, sentidos que ela mesma traz na sua relação com a História, com o golpe de 2017, ou seja, com o real e material e que a fazem significar, pela história da literatura, um passado não distante, cheio de personagens e de ações pensadas e realizadas, de um espaço demarcado pela política brasileira e de um conjunto de ideias que resultou nesse acontecimento histórico no Brasil.

Por outro lado, no presente do acontecimento enunciativo, ela pode projetar, pela expressão *erro do partido*, na futuridade deste mesmo acontecimento, sentidos que a fazem significar opiniões vagas, infundadas, sem base histórica e argumentos retóricos, rasos, fracos e sem fundamentos.

A DESIGNAÇÃO

A designação, para Guimarães (2005), é a significação de um nome e tem um contato direto com as relações de linguagem que tomam a palavra e o sentido nas estreitezas do real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história.

Dessa maneira os sentidos das palavras não se apresentam prontos, cristalizados e estagnados no tempo ou no espaço. Eles se apresentam no acontecimento da linguagem pelas relações de sentidos que são possíveis de serem tecidas com a História, com o tempo. Assim é na enunciação que esses sentidos são produzidos, ou seja, no acontecimento político da linguagem.

Para a análise da designação da expressão *narrativa* no recorte em questão, o próximo tópico compreende a perspectiva de definir o que se entende, neste trabalho, por texto e reescritura.

CONCEITO DE TEXTO

Para Guimarães (2011, p. 21), um texto é uma unidade, mas não tem uma unidade. Para o autor, o texto é finito e integra os seus enunciados, assim como apresenta relações de integração destes enunciados porque eles têm marcas de relações de sentido e é por

isso que a interpretação de um texto não pode ser considerada apenas como subjetiva. Ela é também fruto da passagem entre um enunciado e outro integrados pela reescrituração.

Assim o texto não é só uma unidade abstrata composta por unidades abstratas. Os enunciados de um texto se reportam a enunciações anteriores e a interpretação semântica é uma projeção sobre a estrutura sintática do texto. Ela está posta pelos sentidos e se faz de lugares diferentes.

Dessa maneira o texto se dá enunciativamente enquanto unidade que integra enunciados por uma relação com o lugar social de locutor, ou seja, o lugar do autor. Neste trabalho, entende-se que um texto é uma unidade integrada por enunciados, não é uma unidade combinatória e nem linear, e essa integração toma a referência como derivada da enunciação, ou seja, o que é enunciativo é o fato de que o sentido não se caracteriza pela referência, ele precede o dizer.

A REESCRITURA: PROCEDIMENTO DE TEXTUALIDADE

A reescritura é um procedimento de repetição na enunciação de um texto. A enunciação, segundo Guimarães (2007), rediz insistentemente o que já foi dito, fazendo interpretar uma forma como diferente de si.

Esse procedimento, segundo o autor, acaba por predicar algo ao reescriturado, ou seja, atribui àquilo que já foi dito outros sentidos porque o reescriturado aparece em outro momento do texto e, portanto, pode enunciar significados.

Para esta análise, considero então os procedimentos que Guimarães (2011, p.45) defende quando se refere à análise de textos:

- a-)Toma-se um recorte qualquer e produz uma descrição de seu funcionamento;
- b-)interpreta-se se sentido na relação com o texto em que está, outro recorte integrado;
- c-)faz-se dele uma descrição;
- d-)busca-se um novo recorte, etc., até que a compreensão produzida pelas análises se mostre suficiente para o objetivo específico da análise.

Dessa forma o texto precisa ser analisado por recortes e as descrições devem acompanhar esses recortes no sentido de buscar as repetições das palavras ou, no caso da sinonímia, dos sentidos representados durante o texto quando o procedimento seja o da reescritura.

Assim repito aqui o recorte do texto e apresento o esquema de Domínio Semântico de Determinação (GUIMARÃES, 2007) sobre a expressão *narrativa* neste recorte do texto analisado:

Até hoje os petistas insistem na **narrativa** do golpe, pois é bem mais fácil para eles se dizerem vítimas de uma ilegalidade do que admitirem que Dilma Rousseff cavou sozinha a sepultura do seu mandato, sob os olhares complacentes do partido, que viu o desastre se aproximando e não agiu incisivamente para evitar a pior derrota da esquerda brasileira desde 1964, o que nos mostra uma **narrativa** errada do partido. (grifo nosso)

Quadro 1: O recorte

Fonte <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/a-farsa-do-discurso-petista-do-golpe/>



Pelo DSD exposto pode-se dizer que a expressão *narrativa* é reescrita por sinonímia primeiramente como golpe de 2017 no Brasil e seu sentido é expandido quando se recorta o passado memorável do acontecimento pela definição dela como gênero textual literário.

Da mesma forma é também possível afirmar que a mesma operação acontece quando, no futuro do acontecimento da enunciação, seu sentido passa a ser o de argumento infundado, apoiando-se no fato de ser um erro do partido que usa o argumento do golpe como ilegalidade. Assim tem-se uma relação de sentidos da expressão *narrativa* que segue este esquema:

1. O sentido inicial é o do *golpe* de 2017 no Brasil.
2. O *golpe* no Brasil em 2017 é uma narrativa.
3. A narrativa do *golpe* no Brasil é um argumento infundado.
4. Portanto, a narrativa é um *erro do partido*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lado de caracterizações históricas dos sentidos da expressão *narrativa*, este trabalho procurou evidenciar as relações de deslocamento de sentidos dela pela enunciação em uma situação de produção específica como a do site www.congressoemfoco.com.br.

Assim considero aqui alguns enunciados que atribuem esses sentidos à expressão *narrativa* e que contribuem para esse deslocamento. Por exemplo:

- a-) O enunciado *Golpe* no Brasil de 2017 aparece, no funcionamento da linguagem, expressando um sentido mais legitimado pelo passado da História Brasileira e da história da literatura (GOTLIB, 2010) porque, além de remontar um período recente

e turbulento na política, revisita as características do gênero textual literário.

b-) O enunciados *erro do partido* aponta para a linguagem mimada pela conjuntura e pela repetição mercadológica dela (DINIZ, 2010) na disputa pelo poder no sentido de que essa expressões foi utilizada para evidenciar características de um discurso vazio e sem fundamento.

A expressão *narrativa*, então, parece oscilar entre as definições mais universais e mais clássicas dela (GOTLIB, 2010) e outras de caráter mais vulgar, efêmero e mercadológico da cultura e da língua e, portanto, mais pontuais, com interesse, digo, bastante circunscritos.

E desse acontecimento da linguagem emerge o deslocamento de sentidos da expressão no atual momento histórico, possível efeito da força política que a expressão ganha ante os apelos midiáticos e econômicos sobre os embates pelos jogos do poder político na atualidade e, sobretudo, ante os discursos que o acompanham na materialidade histórica dos acontecimentos e na materialidade da própria língua que, segundo Fourniel; Zancarini (2008, p.66), aparece *mimada pela conjunção das agitações da conjuntura com a novidade do instrumento utilizado, a língua vulgar*.

Nesse sentido procuro com este trabalho evidenciar alguns dos deslocamentos de sentidos da expressão *narrativa* em um acontecimento específico da enunciação, ou seja, em um texto da área jornalística, e considerando a linguagem em suas condições materialmente determinadas.

REFERÊNCIAS

DINIZ. Leandro Rodrigues A. **Mercado de línguas**. SP: RG.2010.

GOTLIB. Nádia Battella. **Teoria do Conto**. SP: Ática, Série Princípios, 2010.

GUIMARÃES. Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. SP: RG Editora. 2ª. edição. 2005.

_____. Domínio Semântico e Determinação. In: **A Palavra: Forma e Sentido**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Análise de textos: procedimentos, análises, ensino**. SP: RG Editora. 2011.

LUNGARETTI. Celso. *A farsa do discurso petista do golpe*. In. <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/a-farsa-do-discurso-petista-do-golpe/>, acessado em 12/07/2022, às 15h10min.

ORLANDI. Eni Pucinelli. **História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da Língua Nacional**. SP: Pontes. 2001.

ZACARINI. Jean-Claude;FOURNIEL Jean- *A civiltà em Florença no tempo das guerras da Itália: "Alma da cidade ou espécie de tolice?"* Jean Louis; DESCENDRE. Romain. **Estudos sobre língua política: Filologia e política em Florença do século XVI**. SP: RG Editora., 2008.

ZOPPI-FONTANA. Mônica Graciella. **O português do Brasil como língua transnacional**. SP:RG, 2009.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DEL DISCURSO PÚBLICO: LENGUAJE, INTERPRETACIÓN Y LAGUNAS EN EL ÁMBITO DE LAS ATRIBUCIONES LEGALES DE LOS CONSEJOS MUNICIPALES DE MEDIO AMBIENTE EN BRASIL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 04/07/2022

Elaine Ferreira Dias

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
São Félix do Xingu – Pará
<http://lattes.cnpq.br/8524216048483236>

Pedro Henrique Figueiredo da Silveira

Ministerio Público do Estado de Minas Gerais,
MPMG
Montes Claros – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9289460145492036>

RESUMEN: Este trabajo busca discutir cómo las unidades lingüísticas se organizan para obtener diferentes efectos en la esfera del discurso jurídico. En concreto, se discutirá cómo el legislador municipal logra obtener efectos de sentido al presentar las atribuciones y competencias de uno de los principales órganos del Sistema Municipal de Medio Ambiente Brasileño, el Consejo Municipal de Medio Ambiente (CODEMA). Para la realización de la investigación se analizaron las leyes del CODEMA de nueve municipios norteños que tienen su aglomerado urbano en contacto directo con las márgenes del río São Francisco. La investigación tiene carácter descriptivo y enfoque cualitativo. Para su desarrollo, se utilizó la técnica de investigación teórico-bibliográfica y documental.

PALABRAS CLAVE: Discurso Público. Discurso Jurídico. Actos de Habla. Leyes Municipales.

ANALYSIS OF PUBLIC DISCOURSE:
LANGUAGE, INTERPRETATION
AND GAPS IN THE FIELD OF LEGAL
ATTRIBUTIONS OF MUNICIPAL
ENVIRONMENTAL COUNCILS IN BRAZIL

ABSTRACT: This work seeks to discuss how linguistic units are organized to obtain different effects in the sphere of legal discourse. Specifically, it will be discussed how the municipal legislator manages to obtain meaningful effects by presenting the powers and competencies of one of the main bodies of the Brazilian Municipal Environment System, the Municipal Environment Council (CODEMA). To carry out the research, the CODEMA laws of nine northern municipalities that have their urban agglomeration in direct contact with the banks of the São Francisco River were analyzed. The research has a descriptive character and a qualitative approach. For its development, the technique of theoretical-bibliographic and documentary research was used.

KEYWORDS: Public Speech. legal discourse. Speech acts. Municipal Laws.

1 | INTRODUCCIÓN

El lenguaje orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, sirve a la objetivación de las distintas experiencias de la realidad y a la creación y actualización de mundos. Sus operaciones constituyen un medio para alcanzar determinados fines, como la persuasión y, en consecuencia, los cambios de comportamiento (LOZANO; MARÍN; ABRIL,

1986, p. 171).

En el ámbito del discurso público no podría ser diferente, pues la subjetividad es condición fundamental del lenguaje. El concepto de “subjetividad” de que aquí se trata es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto”, en la realidad dialéctica que engloba diferentes sujetos (BENVENISTE, 1997, p. 181).

En el caso del discurso público, los protagonistas son el locutor, investido de autoridad, y su público. Específicamente, el discurso jurídico, como cualquier discurso de habla, también está marcado por subjetividad e intencionalidad.

La especificidad del discurso jurídico, permite decir que las marcas de subjetividad no son tan explícitas y tan frecuentes. Estas marcas se omiten deliberadamente, por convención de un discurso formal.

Este trabajo busca discutir cómo las unidades lingüísticas se organizan para obtener diferentes efectos en la esfera del discurso jurídico, a través del estudio de leyes del CODEMA de nueve Municipios brasileños.

Los datos empleados fueron recogidos del trabajo de investigación de Da Silveira (2013), que suman nueve leyes de Municipios norteños que tienen su aglomerado urbano en contacto directo con las márgenes del río São Francisco en Minas Gerais, Brasil.

2 | EL CORPUS

El *corpus* empleado para la investigación está constituido por nueve Municipios norteños que tienen su aglomerado urbano en contacto directo con las márgenes del río São Francisco. Los datos fueron recolectados del corpus de Da Silveira (2013).

Municipio	Acto normativo/Año
Buritizeiro	Lei n. 1.103/2006
Itacarambi	Lei 1.056/98
Ibiaí	Lei n. 1325/2006 Lei 301/2009 Decreto Municipal 10/2010
Januária	Lei n. 2.109/2006
Manga	Lei n. 1702/2008
Matias Cardoso	Lei n. 486/2009
Pedra de Maria da Cruz	Lei n. 379/2011
Pirapora	Lei n. 1.484/98
São Romão	Lei n.1569/2009

Cuadro - *Corpus*

Fuente: Da Silveira (2013).

Para el desarrollo de la investigación, la metodología empleada se basa en una investigación bibliográfica y documental.

3 I ACTOS DE HABLA Y EFECTOS DE SENTIDO

Toda producción de enunciados es una forma de interacción social, capaz de alterar la posición interaccional del otro, comunicándole, persuadiéndole (LOZANO; MARÍN; ABRIL, 1986, p.62).

El discurso público, más específicamente el discurso jurídico/normativo, como fenómeno social e histórico, es empleado en muchas situaciones con varios propósitos.

De manera predominante, el discurso jurídico/normativo tiene un propósito descriptivo, para tratar de ciertos fenómenos o estado de las cosas (CARRIÓ, 1986, p.19). En ese caso, las unidades lingüísticas se organizan en formas asertivas simples. Por ejemplo, cuando se dice:

(1) O CODEMA é órgão colegiado, paritário, consultivo de assessoramento ao Poder Executivo Municipal e deliberativo no âmbito de sua competência, sobre as questões ambientais propostas nestas e demais leis correlatas do município. (Art. 1 - Parágrafo Único - Lei Municipal 1.103/206).

(2) Ao Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente – CODEMA compete:

I Propor diretrizes para a Política Municipal de Meio Ambiente.

II Propor normas técnicas e legais, procedimentos e ações visando à defesa, conservação, recuperação e melhoria da qualidade ambiental do município, observadas as legislações, estadual e municipal pertinentes. (Art. 2 - Lei Municipal 1.103/206).

As sessões do CODEMA serão públicas e os atos deverão ser amplamente divulgados. (Art. 7, Lei 1.056/98).

Los ejemplos (1) y (2) respectivamente tienen por objetivo conceptuar un determinado instituto jurídico, y determinar/describir competencias/atribuciones. Constituyen aserciones simples, o puramente descriptivas, donde no queda explícitamente marcada la actitud del sujeto enunciante.

Por otro lado, la aserción complementaria, atribuye al enunciado una relación de modalidad, donde se nota cierta subjetividad, como en (3) y (4):

(3a) Os órgãos ou entidade mencionadas no Art. 4 poderão substituir o membro efetivo indicado ou seu suplente, mediante comunicação por escrito dirigida ao Presidente do CODEMA. (Art. 9, Lei 1.056/98).

(4a) O CODEMA poderá instituir, se necessário, câmaras técnicas em diversas áreas de interesse, e ainda recorrer a técnica e entidades de notória especialização em assuntos de interesse ambiental. (Art. 11, Lei 1.056/98).

Los verbos subrayados “poderá/poderão” se oponen a “deverá/deverão” siendo que los primeros expresan lo que es necesario y los segundos lo que es obligatorio/vinculado.

Si se cambian los verbos, ambos enunciados representarían el mismo estado de cosas sobre modos diferentes (posibilidad/ obligación):

(3b) Os órgãos ou entidade mencionadas no Art. 4 deverão substituir o membro efetivo indicado ou seu suplente, mediante comunicação por escrito dirigida ao Presidente do CODEMA. (Art. 9, Lei 1.056/98).

(4b) O CODEMA deverá instituir, se necessário, câmaras técnicas em diversas áreas de interesse, e ainda recorrer a técnica e entidades de notória especialização em assuntos de interesse ambiental. (Art. 11, Lei 1.056/98).

Los enunciados descriptivos o asertivos pueden asimilarse a los que Austin (1962) llama enunciados constatativos, con función descriptiva y valor lógico.

En otros casos, el propósito es utilizar ciertas formas verbales, para dirigir a otras personas con la finalidad de regular determinadas conductas (5) y (6), lleva al uso performativo del lenguaje, con características muy particulares.

(5) Nenhuma despesa será realizada sem a necessária autorização orçamentária, sendo vedada a utilização de quaisquer recursos com fim alheio a presente lei. (Art. 9 – Decreto Municipal n. 10/2010).

(6) Revogam-se as disposições em contrário, inclusive as Leis Municipais n. 1.784, de 23 de abril de 1998 e n. 1.960, de 08 de abril de 2003, entrando a presente Lei em vigor na data de sua publicação. (Art. 12 - Lei Municipal n. 10/2010).

Los verbos “sendo vedada” y “revogam-se” articulan en un sistema de derechos y deberes y de relaciones de autoridad. Son actos que llevan a una sanción y manipulación de una autoridad. En este caso, no se trata apenas de una descripción, sino de una actividad de acción jurídica.

Los enunciados performativos se utilizan más para hacer que para decir, así el hecho de decir representa en sí una forma de hacer, como en (7) y (8):

(7) O Prefeito Municipal de Itacarambi-MG, por seus representantes na Câmara Municipal aprovou, e eu, em seu nome sanciono a seguinte lei: (Art. 1, lei 1.056/98).

(8) Fica criado, no âmbito do município de Itacarambi, o Conselho Municipal de Desenvolvimento Ambiental - CODEMA. (Art. 1, lei 1.056/98).

En (7) y (8) los actos de habla no describen propiamente un hecho u objeto, sino tienen función de cumplir una acción. Estos actos son clasificados por Austin (1962), como actos performativos. En su formulación, el acto equivale a cumplir una acción. Así en “fica criado” y “Revogam-se” las acciones crear y anular antes de describir un acto, lo constituye. La acción se inaugura con el acto.

El enunciado performativo incluye normalmente el uso de pronombres de primera persona y de tiempo presente como en “eu sanciono”. Sin embargo, esta característica no es fundamental. La función de los performativos consiste en producir la propia situación de enunciación en cuanto escenario.

4 I ATRIBUCIONES LEGALES, INTERPRETACIÓN Y LAGUNAS

Como se ha apuntado anteriormente, de manera predominante, el discurso jurídico tiene un propósito descriptivo, para tratar de ciertos fenómenos o estado de las cosas. Las atribuciones legales son un ejemplo. Son unidades lingüísticas que se organizan en general en formas asertivas simples.

Las atribuciones, en derecho, sirven para determinar y limitar poderes dentro de la Administración pública, a órganos administrativos concretos. Son establecidas en las leyes. En caso de los Consejos de Medio Ambiente, que son órganos de representación popular en materia de medio ambiente, tienen sus atribuciones determinadas en leyes municipales que admiten expresamente dos atribuciones: deliberativa y consultiva o deliberativa y normativa. Como se puede comprobar en el artículo que conceptualiza los consejos:

(9) O CODEMA é órgão colegiado, paritário, consultivo de assessoramento ao Poder Executivo Municipal e deliberativo no âmbito de sua competência, sobre as questões ambientais propostas nestas e demais leis correlatas do município. (Art.1, Parágrafo único, Lei Municipal 1.103/06).

(10) O Conselho a que se refere o inciso I deste artigo tem caráter deliberativo e normativo e será composto, em proporção idêntica, por representantes do Poder Público Municipal e da sociedade civil organizada para a defesa do meio ambiente. (Art. 3, Parágrafo Único, Lei n. 486/09).

Los incisos presentan un rol de atribuciones, como se puede notar en:

a. Deliberativa:

(11) Decidir, juntamente com SAAE - Divisão de Engenharia e Meio Ambiente, sobre a aplicação dos recursos provenientes do Fundo Municipal de Meio Ambiente. (Art.2, XXI, Lei Municipal n. 1.103/2006).

b. Consultiva:

(12) Opinar, quando solicitado, sobre a emissão de alvarás de localização e funcionamento no âmbito municipal das atividades potencialmente poluidoras. (Art. 4, XV, Lei Municipal n. 2.109/06).

c. Normatizadora:

(13) Propor normas técnicas e legais, procedimentos e ações visando à defesa, conservação, recuperação e melhoria da qualidade ambiental do município, observadas as legislações federal, estadual e municipal pertinentes. (Art.2, II, Lei Municipal n. 1.103/2006).

También están implícitas las atribuciones:

d. Controladora:

(14) Acompanhar e controlar permanentemente as atividades degradadas e poluidoras, compatibilizando- as com as normas e padrões ambientais vigentes, denunciando alterações que promovam impacto ambiental ou desequilíbrio ecológico. (Art. 4, XI, 301/2009).

e. Articuladora y coordinadora:

(15) Realizar e coordenar as Audiências Públicas, quando for o caso, visando a participação da comunidade nos processos de instalação de atividades efetivamente ou potencialmente poluidoras e degradadoras. (Art.2, XVIII, Lei Municipal n. 1.103/2006).

f. Propositiva:

(16) Propor a celebração de convênios, contratos e acordos com entidades públicas e privadas de pesquisa e de atividades ligadas ao desenvolvimento ambiental. (Art. 4, VII, Lei Municipal n. 2.109/2006).

El enunciado asertivo produce efectos suplementarios a la mera aserción o descripción. Al producir un enunciado asertivo, el locutor realiza algo más que la simple producción de un enunciado. Una aserción implica como mínimo una creencia y una intención por parte del locutor (LOZANO; MARÍN; ABRIL, 1986, p.63).

Quando el legislador municipal delega una serie de atribuciones explícitas e implícitas a los Consejos de Medio Ambiente, se nota una intención de empoderamiento de los mismos, que pasan a tener no solo poder deliberativo y consultivo, sino normativo, fiscalizador, propositivo, controlador, articulador, coordinador etc.

5 | CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta de este texto es discutir cómo las unidades lingüísticas se organizan para obtener diferentes efectos en la esfera del discurso jurídico.

Según quedó demostrado, el discurso jurídico/normativo, como fenómeno social e histórico, es empleado en muchas situaciones con varios propósitos, en caso del objeto investigado, las atribuciones de los consejos, se constató que no están todas explícitas en el artículo que conceptualiza el CODEMA, sino aparece de manera implícita y vaga en el rol de atribuciones, que en general es largo, con media de 20 atribuciones. El locutor/ legislador, en consecuencia, proporcionó cierto grado de empoderamiento al CODEMA, que adquiere privilegios de un órgano de referencia en la esfera ambiental Municipal.

REFERÊNCIAS

Austin. J. L. **How to do Things with Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

Benveniste, E. **Problemas de Lingüística General**. 19 ed. Mexico: Siglo veintiuno Editores, 1997.

Carrió. R. G. **Notas sobre derecho y lenguaje**. 3 ed. amp. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1986.

Da Silveira, P.H.F. **Atribuições legais do Conselho Municipal de Meio Ambiente em Municípios da Bacia do Rio São Francisco no Norte de Minas Gerais** (Trabajo de posgrado). Centro Universitário Internacional, UNINTER, São Paulo, 2013. (Inédita)

Lozano, J.; Marín, C. P; Abril, G. **Análisis del discurso**: hacia una semiótica de la interacción textual. Crítica y estudios literarios. Edition, 2. Publisher, Cátedra, 1986.

Mari, Hugo; AGUIAR MENDES, Paulo Henrique. **Argumentação na teoria dos atos de fala**. Scripta, [S.l.], v. 12, n. 22, p.85-115, jul. 2008. ISSN2358-3428. Disponible en: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4434>. [Consultado en 14 de diciembre de 2017].

Searle, J. **Actos de fala**. Coimbra: Almedina. 1984.

ENQUANTO: PROCESSO CRIATIVO COM BAILARINOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA CIA PASSOS PARA LUZ DE BELÉM/PA-BRASIL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 24/08/2022

Marina Alves Mota

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA. Professora no curso de Educação Física da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC e professora da educação básica do município de Ananindeua.

Coordenadora da Cia Passos Para Luz composta por bailarinos com deficiência visual
Belém – PA

<http://lattes.cnpq.br/1652233643236510>

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir acerca da dança relacionada à sensorialidade, com bailarinos que possuem deficiência visual e para tanto utilizou-se o processo de criação do espetáculo “Enquanto” desenvolvido pela Cia Passos Para Luz composta por bailarinos com deficiência visual, atuante na cidade de Belém do Pará. Foi utilizado como recurso metodológico o estudo de caso descritivo e teve como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e registros audiovisuais e fotográficos da Cia investigada. O processo de criação da Cia Passos Para Luz discutido nesse estudo trouxe à tona a reflexão sobre a dança e a pessoa com deficiência visual, possibilidades e contextos de experimentação e criação a partir da dança. Mais que isso, proporcionou pensar o corpo dançante de uma forma mais sensorial, descortinar um olhar para pessoa com deficiência com foco em suas possibilidades que são inúmeras, desconstruindo

o estigma de incapacidade gerado em torno dessas pessoas. Destarte, essas reflexões expostas abrem possibilidades para novas conexões, saberes e fazeres na arte, na dança. Há necessidade de novas pesquisas poéticas, tanto artísticas, quanto teóricas, que contemplem as várias formas de dança de uma perspectiva mais sensorial, ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem e criação, pensadas para/ com a pessoa com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Experimentação. Háptico. Sensorialidade.

WHILE: CREATIVE PROCESS WITH VISUALLY IMPAIRED DANCERS FROM CIA PASSOS PARA LUZ FROM BELÉM/ PA-BRASIL

ABSTRACT: The aim of this study is to discuss dance in relation to sensory perception, with dancers who are visually impaired. To this end, the creation process of the show “Enquanto” (While), developed by Cia. Passos Para Luz, composed of visually impaired dancers, was used. It was used as methodological resource the descriptive case study and had as techniques for data collection the semi-structured interview and audiovisual and photographic records of the Cia investigated. The creative process of Cia. Passos Para Luz discussed in this study brought to the surface a reflection on dance and the visually impaired person, possibilities and contexts for experimentation and creation through dance. More than this, it provided the opportunity to think about the dancing body in a more sensorial manner, unveiling a look at the person with disability focusing on its possibilities, which are

countless, deconstructing the stigma of incapacity generated around these people. Thus, these exposed reflections open possibilities for new connections, knowledge and doings in art, in dance. There is a need for new poetic research, both artistic and theoretical, that contemplates the various forms of dance from a more sensorial perspective, expanding the possibilities of teaching/learning and creation, thought for/with the visually impaired person.

KEYWORDS: Dance. Experimentation. Haptic. Sensoriality.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de escrita pretende suscitar a discussão sobre a dança e sensorialidade, relacionada a bailarinos com deficiência visual e para tanto traz à tona o processo de criação do espetáculo “Enquanto”, desenvolvido pela Cia Passos Para Luz que atua na Cidade de Belém do Pará – Brasil. Este estudo busca o confronto com a literatura pertinente ao tema abordado e uma das experiências artísticas desenvolvidas pela Cia supracitada a saber, seu processo de criação mais recente, o espetáculo “Enquanto”. A abordagem metodológica aqui é a do estudo de caso descritivo e tem como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada e registros fotográficos da Cia Passos Para Luz. Godoy (1995) relata que o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Gil (2009, p. 5) relata que o estudo de caso indica princípios e regras a serem observados ao longo de todo processo de investigação. Abrangem as etapas de formulação e delimitação do problema, da seleção da amostra, da determinação dos procedimentos para coleta e análise de dados, bem como dos modelos para sua interpretação. O que implica descartar qualquer definição que apresente estudo de caso apenas como um método de coleta de dados. Este estudo busca, portanto, elucidar processos e procedimentos baseados na sensorialidade acerca da dança pensada para e com a pessoa com deficiência visual a partir de uma experiência consolidada em dança da Cia Passos Para Luz.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Da folha que jaz no chão ouço sons vívidos
de sofrimentos silenciosos
de corpos aflitos
de dor, de conflito
solidude acompanhada...
um toque
transição lúdica
a entrega, voos, sensações
um encontro de um, que são três!
Marina Mota

O processo de criação em dança, instaurado a partir da proposição de espetáculo com o título “Enquanto”, surgiu das experimentações da Cia Passos Para Luz em sala de aula. Ao trabalhar com o conceito de leveza, tempo contínuo, fluência livre e espaço flexível, foi levado para sala de aula, folhas de papel para que pudéssemos manipulá-las inicialmente com o uso das mãos, sem utilizar o movimento de pinça dos dedos, o objetivo era movimentar esse elemento e tentar fazer com que não caísse e não perdesse o contato com as mãos. Fazenda (2012) ao falar dos quatro elementos qualitativos constitutivos do movimento do corpo definidos por Rudolf Laban: o espaço, o peso, a fluência e o tempo, explica que o fator tempo pode ser interrompido ou ligado; a fluência, diz respeito à qualidade da continuidade do movimento, à liberdade ou à antecipação; o peso ao grau de intensidade ou vigor muscular e o espaço está relacionado à forma como uma pessoa aborda o espaço, com um movimento direto ou indireto. Desta experiência permeada de ludicidade, a coreógrafa ao se deparar na rua com folhas de árvore, de amendoeira (*Terminalia catappa*), estabelece nexos entre a experimentação em sala de aula e questiona a possibilidade de trabalhar com esse material e explorar sua textura, odor, forma e peso e desencadeia o processo de criação “Enquanto”. Neste contexto, é pertinente o pensamento elaborado por Fayga Ostrower:

É nesse contexto de querer saber e entender, de precisar saber, nessa constante atenção (“atenção” significa: at-tenção, presença de tensão) e na busca de possíveis respostas, que devemos entender o depoimento dos criadores, artistas ou cientistas, ao identificarem nos acasos os seus momentos inspiradores. Isso também explica o fenômeno, tão frequente, de acasos surgirem em circunstâncias aparentemente desligadas de nosso fazer profissional, quando estamos relaxando ou pensando em outras coisas, ou não pensando em nada de particular – pois a mobilização interna não se transformou em indiferença, e mesmo descansando continuamos presentes, pensando e sentindo, sempre atentos embora talvez sem pressa. Assim o reconhecimento de acasos nunca se dá “ao acaso” - e eles vão ocorrer naquelas áreas em que estamos engajados com todo nosso ser, apaixonadamente engajados, quando, portanto qualquer sugestão, qualquer incidente, pode tornar-se uma centelha que de repente ilumina todo um caminho. (OSTROWER, 2013, p. 51)

A partir do uso das folhas secas, como fator desencadeador para a construção cênica, foi estabelecida uma analogia com a estação do outono, o processo de perdas das folhas, o caráter de transição, o simbolismo subjacente a esta estação. O pensamento que começou a ser delineado na composição coreográfica está articulado ao conceito de rede defendido por Cecília Salles (2008) que compreende as seguintes características marcantes dos processos de criação: simultaneidade de ações, ausências de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos. A autora afirma que o conceito de rede reforça a conectividade e proliferações de conexões, associadas ao desenvolvimento do pensamento em criação e ao modo como os artistas se relacionam com o seu entorno. Salles, defende a premissa que devemos pensar a obra em criação como um sistema

aberto que troca informação com o seu meio ambiente.

A dramaturgia dessa proposição de espetáculo começou a ser delineada. Hercoles (2005) discorre acerca da dramaturgia na dança afirmando que essa sempre foi uma preocupação presente, uma vez que alguns coreógrafos ao compor suas coreografias partiam do pressuposto que uma obra de dança perfaz uma teia de relações coesas. A autora ainda diz, que a dramaturgia na dança está relacionada ao aspecto da composição coreográfica vinculado ao processo de construção e distribuição da cena, no qual os elementos que a constituem estão intimamente conectados, pautada por uma temática específica. Silveira (2015), afirma que a dramaturgia na performance, na dança, pode ser descrita como sua composição, estrutura, tecido. Esse termo, está articulado com o trabalho de composição e a reflexão que acompanha esse processo. O espaço da cena foi demarcado em um retângulo repleto com as folhas que cobriram o chão, e nas laterais foram colocados parte dos figurinos a serem utilizados pelos bailarinos no desenvolvimento do espetáculo. Neste caso, o espaço da cena é discutido a partir dos escritos de Joana Tomé baseados nos estudos de Alois Riegl e Walter Benjamin sobre o conceito de háptico.

Háptico, de etimologia grega, pretende-se a um “ser capaz de entrar em contato com”. É assim, enquanto toque - função da pele -, o “contacto” recíproco entre o sujeito e o ambiente que o envolve. O háptico implica, pois, habitabilidade, mostrando-se medida da nossa apreensão táctil do espaço, seguindo, no entanto, muito para além desta: o háptico permite que o olho se apresente ele próprio incumbido de uma função que não é mais óptica, mas háptica. (TOMÉ, 2012, p. 243)

Essa disposição espacial assumiu não só um caráter estético e simbólico, mas também, foi fundamental para a orientação espacial dos bailarinos na cena a partir, sobretudo, dos sentidos do tato e da audição, o contato gerado com a pele e os sons produzidos pelas folhas secas, foram fontes de informação para o corpo se situar no espaço e para perceber uns aos outros. Pallasmaa (2011) ao contrapor visão e tato, descreve que o olho é o órgão que distancia e separa, já o tato é o sentido da proximidade, intimidade e afeição. O olho controla, investiga, analisa, enquanto o toque aproxima e acaricia. A respeito do sentido da audição relacionada ao espaço, ele define que “a audição estrutura e articula a experiência e o entendimento do espaço” (PALLASMAA, 2011, p. 47). João Oliveira (2002, p. 155) corrobora essa ideia ao afirmar que a percepção está vinculada aos sentidos e que a formação das imagens pela percepção pode advir da visão, tato, audição e que todos os sentidos são capazes de gerar imagens. As bailarinas Lima e Ferreira, relatam suas experiências neste espaço:

Percebi que logo ao delimitar o espaço com as folhas que seria uma orientação para a cena, em um tamanho retangular. Podia transitar nesse espaço em qualquer direção, fazendo várias formas de movimentos e utilizando diversos níveis. O que me chamou mais atenção foi o som das folhas, assim sabia onde os outros bailarinos estavam. E também gostei do som que as folhas tinham. (LIMA, depoimento cedido em 04 de junho de 2015)

A preparação com folhas, demarcação com folhas, começamos estáticos, ao andar tivemos a marcação das folhas, tivemos o contato dos pés com as folhas e cumprir a cena, movimentar de um canto ao outro do palco. Então o que ajudou tanto para percepção em nível de deficiente visual, baixa visão, foi as folhas e o tato. (FERREIRA, depoimento cedido em 08 de junho de 2015)

Merleau-Ponty (2009), diz que perceber é posicionar-se diante de algo por meio do corpo. Eu percebo de maneira total com todo o meu ser: eu abarco uma estrutura única da coisa, um modo único de ser, o qual fala com todos os meus sentidos ao mesmo tempo. É relevante salientar que de acordo com Oliveira (2002) para a pessoa com deficiência visual aproximadamente 75% das informações sensoriais são transmitidas ao cérebro por via auditiva. Aspecto esse relevante, uma vez que, para a pessoa com a visão estabelecida dentro do padrão de normalidade, cerca de 80% dessas informações de cunho sensorial são percebidas e enviadas ao cérebro através dos olhos.

Juhani Pallasmaa (2011, p. 43) expõe que “os sentidos não apenas mediam as ~ informações para o julgamento do intelecto; eles também são um meio de disparar a imaginação e articular o pensamento sensorial”.

Em relação ao espaço cênico, para desenvolvimento coreográfico, a configuração adotada permitiu que esses corpos se movimentassem no espaço e traçassem suas linhas virtuais, formando o desenho corporal de cada bailarino em cena, com imagens e pensamentos articulados às informações sensoriais conectadas à composição coreográfica. (Cf. FAZENDA, 2007)

Destarte este processo de criação, foi fundado inicialmente em momentos denominados pela coreógrafa, como: recolhimento; solitude; transição; perdas; entrega e encontro. Foram discutidas essas palavras, suas definições e carga simbólica. Após esse momento os bailarinos foram orientados à pesquisa de movimentos pela coreógrafa para cada momento supra, deliberou-se que eles começariam já em cena, deitados e que a intenção desse início seria de recolhimento e solitude, do se sentir só e estar voltado para si, nesse início os bailarinos utilizaram uma parte do figurino, denominada como base.

Ressalta-se que os bailarinos construíram sua coreografia a partir do vocabulário existente confrontado com as diretrizes expostas para a construção cênica, sobretudo, a sensorialidade exercida no contato com as folhas. A bailarina Lima, relata: “Meus movimentos partiram das minhas vivências corporais, movidas pelos sentimentos. Com a música só aumentou a intenção desses movimentos.” (LIMA, depoimento cedido em 04 de junho de 2015).

Esse processo de construção coreográfica remete ao que Helena Katz, professora e crítica de dança, define do coreógrafo como DJ, procedimento no qual o coreógrafo atua como observador externo das experiências dos bailarinos, que seleciona o que nasce nesse processo e articula ao seu projeto.

Como segundo momento foi trabalhada a transição deste primeiro estado, no

qual os bailarinos lentamente vestiam a segunda parte do seu figurino e partiam para o desenvolvimento das perdas. As perdas, tal qual, as perdas das folhas no outono, foi trabalhada a partir das vivências dos bailarinos, nesse instante surgiu a seguinte questão: qual perda eu tive que pode vir a compor esse momento? Cada bailarino elegeu uma perda pessoal e trabalhou sua movimentação por esse viés, a receber orientação e intervenção da coreógrafa de forma contínua. As perdas agenciadas pela memória dos bailarinos, para a composição coreográfica dessa cena, propiciam pensar no que Deleuze denomina de imagem-lembrança que atua a partir da memória, na qual o passado se conserva ao se ligar ao presente, ou seja, o passado não passa, permanece com o indivíduo, sempre inteiro, é o corpo devir, corpo memória.

Salles (2008) ao falar sobre a relação entre memória e percepção afirma que nossas percepções interagem com nossa experiência passada, logo, é impossível discutir percepção divorciada da memória.

[...] A percepção do mundo exterior se dá por intermédio de nossos receptáculos sensoriais e sensitivos, que geram sensações intensas, mas fugidias. Para que um aspecto desta percepção fique na memória é necessário que o estímulo tenha uma certa intensidade. [...] sensação responsável pela construção de imagens geradoras de descobertas, que não se limitam ao campo da visualidade. [...] (SALLES, 2008, p. 68)

Corroborando com a assertiva supra, Pallasmaa (2011) ao relatar que as imagens de uma esfera sensorial aumentam o imaginário das outras modalidades de sentido. As imagens presenciais fazem emergir imagens da memória, das fantasias e dos sonhos. Assim a rede da criação começou a expandir-se a partir das conexões e estabelecimento de nexos, entre elementos cênicos, movimentos desencadeados com a utilização das folhas, sensações, estação do ano como mote para evocar memórias pessoais e imagens para composição coreográfica.



Figura 1– Cena das perdas, espetáculo *Enquanto*.

Fonte: Arquivo pessoal.

Por conseguinte, veio a “entrega” que simbolizava a aceitação das perdas na qual os bailarinos começavam a tocar nas folhas a sentir sua textura na pele, seu odor, forma e passavam a brincar com esse elemento em continuum crescente, que aos poucos tomava conta da cena, nesse ponto assumia-se um caráter eminentemente lúdico, no qual a manipulação das folhas foi realizada, explorando o seu odor, sua textura e peso, essa cena culminava no encontro dos três bailarinos, momento esse em que se configurou pela primeira vez o contato direto entre os três.



Figura 2– Cena das da “entrega”, espetáculo *Enquanto*.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3– Cena da “entrega”, espetáculo *Enquanto*.

Fonte: Arquivo pessoal.

Vislumbra-se a sensorialidade envolvida na questão espacial da cena e como essas informações foram apreendidas pelos bailarinos. Destaca-se também, que as folhas em um dado momento, na cena da “entrega” passaram a ser objetos de cena manipulados e incorporados à composição coreográfica. Foi desenvolvido um diálogo íntimo com cada corpo e cada proposição de movimento a partir da relação que foi estabelecida com esse

elemento nos corpos dos bailarinos.

A música foi composta para este processo, pela violinista Ana Clara Maciel, que possui deficiência visual congênita. A violinista compôs a música a partir de conversas com a direção e de participação dos ensaios da Cia, a princípio ouvindo a descrição coreográfica e posteriormente percebendo pelo toque o espaço cênico, a disposição dos bailarinos. A proposição da direção para a musicista foi de que ela executasse a música e estivesse em cena com os bailarinos, trajando o mesmo figurino dos demais participantes, como partícipe integrada ao contexto proposto.

Pode-se inferir desse processo de criação que a dança pensada para e com as pessoas com deficiência visual, apresenta múltiplas possibilidades sensoriais de se desenvolver e criar espaços para esses corpos, relegados por tanto tempo nas artes.

POR ENQUANTO...

O processo de criação da Cia Passos Para Luz discutido nesse ensaio traz à tona a reflexão sobre a dança e deficiência visual, possibilidades e contextos de experimentação e criação. Mais que isso, proporciona pensar a dança de uma forma mais sensorial, descortina um olhar para pessoa com deficiência com foco em suas possibilidades que são inúmeras, desconstruindo o estigma gerado em torno dessas pessoas. Le Breton (2011, p.74) fala que “Nossas sociedades ocidentais fazem da ‘deficiência’ um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de ‘deficiente’ como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’, ao invés de ‘ter’ uma deficiência. [...]”.

Ao refletir sobre o espaço cênico de um contexto no qual foi trabalhada a dança com pessoas com deficiência visual, pode-se inferir o quanto é importante pensá-lo de forma sensorial. A discussão ora aqui apresentada, trouxe como base para se pensar a construção desse espaço da cena o conceito de espaço háptico, imbuído da percepção tátil, importante para as pessoas com déficit visual. Porto (2002) discorre que para a pessoa que não vê tocar o mundo das coisas, descortina possibilidades de relações. A autora afirma que o tato, na ausência da visão, se apresenta mais propício para sentir o mundo das coisas.

O conceito de rede evidenciado ao refletir acerca do processo de criação coreográfica, possibilitou compreender o constante movimento do ato criador, o aspecto relacional da obra sem esgotar significados.

Destarte, essas reflexões expostas abrem possibilidades para novas conexões, saberes e fazeres. Há necessidade de novas pesquisas poéticas, tanto artísticas, quanto teóricas, que contemplem as várias formas de dança de uma perspectiva mais sensorial, ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem e criação, pensadas para/com a pessoa com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Maria José. **Dança teatral**: ideias, experiências, ações. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- HERCOLES, Rosa Maria. **Formas de comunicação do corpo**: novas cartas sobre a dança. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: org PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MOSTAFA, Solange P; CRUZ, Denise V. N. **Deleuze vai ao cinema**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ, 2002.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. [tradução: Alexandre Salvaterra] Porto Alegre: Bookman, 2011.
- PORTO, Eline Tereza Rozante. **A corporeidade do cego**: novos olhares. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas – SP, 2002.
- SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Ed. Horizonte, 2008.
- SILVEIRA, Juliana C. F. S. **Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- TOMÉ, Joana. **O háptico em Fernanda Fragateiro**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8303/2/Joana%20Tomé.pdf>. Acesso em 02 de jul. de 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: NAVEGANDO PELOS MARES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA A PARTIR DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 22/08/2022

Noeli Batista dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais
Goiânia – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6215028548602762>

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais
Goiânia – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5975075892881891>

RESUMO: Este texto objetivou apresentar uma proposta desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado I, em um curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância, bem como fomentar a convergência entre as relações de ensino, aprendizagens e a iniciação à docência como prática poética e pedagógica. Para tanto, foi utilizado o relato de experiência como forma de revisitar as ações desenvolvidas nesse processo, bem como o destaque para as vivências que reverberaram posteriormente. A partir do relato apresentado, foi possível perceber a importância da produção de metáforas como eixo deflagrador das relações de ensino e aprendizagens; a construção de roteiros orientados pelo estudo de caso etnográfico como forma de aproximação ao contexto escolar; a produção de artefatos poético-pedagógicos como deflagradores das relações de ensino e aprendizagens em artes

visuais, bem como o diálogo com o grupo docente supervisor no campo escolar de forma dialógica e colaborativa. A vivência desse processo indicou que o Estágio Supervisionado pode ser orientado por ações dialógicas através de metáforas, possibilitando a (re)construção do saber docente, bem como outras perspectivas para o ensino e aprendizagens em artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento poético-pedagógico; Iniciação à docência; Estágio supervisionado; Ensino de artes visuais.

ABSTRACT: This text aimed a proposal developed in the discipline of Supervised training, in a distance learning Visual Arts Undergraduate Course, as well as to encourage the convergence between the relations of teaching, learning and teacher training as a poetic and pedagogical practice. To this end, the experience report was used as a way to revisit the actions developed in this process, as well as to highlight the experiences that reverberated later. From the report presented, it was possible to perceive the importance of the production of metaphors as a trigger to teaching and learning relationships; the construction of scripts guided by the ethnographic case study as a way to approach the school context; the production of poetic-pedagogical artifacts as a trigger to teaching and learning relationships in visual arts, as well as the dialogue with the supervising teaching group in the school field in a dialogical and collaborative way. The experience of this process indicated that the Supervised training can be guided by dialogical actions through metaphors, enabling the (re)construction of teaching knowledge, as

well as other perspectives for teaching and learning in visual arts.

KEYWORDS: Poetic-pedagogical thought; initiation into teaching; supervised training; Teaching visual arts.

1 | INTRODUÇÃO

Nesse texto a intenção é fomentar reflexões através de experiências formativas de duas docentes, construídas em 2019 em um processo reflexivo de docência compartilhada, que descortina uma orientação em busca de um pensamento poético, que possibilitará a construção de metáforas para o desenvolvimento de um ação didática/pedagógica durante o percurso traçado pela disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância. A disciplina é um componente curricular que faz parte do eixo denominado “Eixo de Pesquisa, Estágio e Prática Pedagógica em Artes Visuais (PEP)”, sendo que os estágios estão divididos em quatro disciplinas, que são: Estágio Supervisionado I (96 horas); Estágio Supervisionado II, III e IV (128 horas cada disciplina).

Para a realização da disciplina Estágio Supervisionado I, em consonância com a ementa da disciplina, os objetivos foram: a) Observar práticas educativas das Artes Visuais no contexto das escolas campo selecionadas; b) Desenvolver estratégias de observação das dimensões institucional, pedagógica e sociocultural das escolas campo selecionadas; c) Construção de um artefato didático-pedagógico; d) Sistematizar as observações, as estratégias e as ações didático-pedagógicas desenvolvidas em formato de relatório acadêmico.

Vale ressaltar que a organização da disciplina de Estágio Supervisionado I leva em consideração os princípios da política de estágio na UFG que explicita que.

O estágio supervisionado é componente curricular fundamental no processo de formação da/o docente em Artes Visuais. Os preceitos legais que regem a política e gestão do estágio supervisionado neste curso parte do diálogo entre os fundamentos deste projeto e os preceitos legais embasados pela (a) Lei de Estágio nº 11.788/2008, (b) pelo Decreto 9.427/2018, (c) pela Resolução - CEPEC nº 1557, (d) Resolução CEPEC nº 1539/17, (e) pela Instrução Normativa nº 01/2018. Neste Projeto, a política de estágio orientar-se-á com base nos princípios e nas orientações definidas na Resolução CEPEC nº 1539/2017 da UFG (PPC, 2014, p. 70).

Considerando preceitos legais e em diálogo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) nessa modalidade, concordamos que o estágio é um espaço que fomenta “a diversidade das práticas educativas, suas respectivas especificidades e desafios institucionais, fazendo do estágio um laboratório de descobertas, possibilidades, superações e avanços (PPC, 2014, p. 77) “. Dentro dessa perspectiva do Estágio curricular obrigatório se tornar um laboratório, nós professoras, pensamos em construir um planejamento que envolvesse uma experimentação para buscar estratégias que possibilitam desenvolver uma formação

em artes visuais e que proporcionem aprendizagens através de metáforas.

A preparação para o início do estágio supervisionado buscou a convergência dos conhecimentos construídos no decurso das disciplinas — ofertadas do primeiro ao quarto período do curso — às realidades encontradas em cada espaço escolar, tendo os roteiros das dimensões institucional, pedagógica e sociocultural como eixos orientadores (ANDRÉ, 2004). O intento, na disciplina de Estágio I, foi levar os/as estagiários, em um primeiro momento, à compreensão sobre a contribuição da etnografia e suas dimensões para investigação do cotidiano, bem como para o estudo da prática escolar cotidiana.

Nesse contexto de desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso levar em conta “[...] as dimensões sociais, culturais, institucionais que cercam cada programa ou situação investigada e devem ser retratados diferentes pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao programa ou à situação avaliada [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 32). Nesse sentido, durante as visitas ao espaço escolar, os/as estudantes foram respondendo em seu diário de bordo as perguntas que compõem os roteiros aqui indicados, ou seja, o Roteiro da Dimensão Institucional ou Organizacional; o Roteiro da Dimensão Instrucional ou Pedagógica; o Roteiro da Dimensão Sociopolítica/Cultural.

Seguem, nos Quadros 1, 2 e 3 as questões que configuram cada um dos roteiros citados:

1	Escreva o nome da escola, o endereço, período de funcionamento, nome dos/as administradores/as (direção, vice-direção, coordenadores) e como participam na escola;
2	Faça uma Síntese da história do espaço (ano de criação, fundador, motivações ou peculiaridades associadas à criação etc.);
3	Faça uma descrição do espaço físico escolar;
4	Como é a forma de Gestão e a participação da comunidade escolar?
5	De onde vem os recursos humanos e materiais?
6	Como são as influências mais indiretas, como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar?
7	Quem Indique os pontos relevantes encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPC);
8	Descreva os projetos institucionais desenvolvidos na Escola/Instituição.
9	Crie uma questão com sua respectiva resposta, relacionada à essa dimensão são os estudantes que formam esse contexto?
10	Como é a participação dos alunos na vida escolar?

Quadro 1 — Roteiro da Dimensão Institucional ou Organizacional

Fonte: Elaborado pelas autoras.

1	Quais são os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades e o material didático utilizados na aula ou aulas observadas?
2	Quais são os conteúdos a serem abordados no plano de curso do/a professor/a?
3	Descreva os aspectos físicos da sala de aula observada e algumas características dos/as estudantes, tais como faixa etária, práticas identitárias, comportamentos recorrentes, entre outras.
4	Como é a comunicação entre professor/a e alunos/as?
5	Cite exemplos, no mínimo, três exemplos de situações de ensino-aprendizagem.
6	Como tem sido o seu trabalho quanto à utilização das tecnologias, no plano de trabalho dos/as professores/as?
7	Como é a forma de avaliar o ensino e a aprendizagem?
8	Como são as condições de trabalho dos/as profissionais da escola?
9	Como são os índices de evasão?
10	Como é o plano para recuperação do rendimento dos/as estudantes?
11	Crie uma questão com sua respectiva resposta, relacionada à essa dimensão.

Quadro 2 — Roteiro da Dimensão Instrucional ou Pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

1	Como o momento histórico, sociopolítico e cultural atual, incluindo as concepções e os valores presentes na sociedade, têm influenciado o cotidiano desse espaço escolar?
2	Você percebe o uso de aparatos tecnológicos pelos estudantes, durante as aulas? Esses usos são autorizados pelo/a professor/a?
3	Quais são os assuntos paralelos que permeiam as aulas, durante as conversas entre os/as estudantes?
4	Existem ações paralelas aos desenvolvimentos das aulas, no período em que esteve presente na Escola/Instituição? Descreva-as.
5	Crie uma questão com sua respectiva resposta, relacionada à essa dimensão.

Quadro 3 — Roteiro da Dimensão Sociopolítica/Cultural

Fonte: Elaborado pelas autoras.

21 O PENSAMENTO POÉTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO PEDAGÓGICO

Nessa perspectiva, concomitante ao exercício de observação proposto através dos roteiros citados, o planejamento de ações didático-pedagógicas derivadas do processo de convergência passou a ser denominado de ações-poético pedagógicas, com a intenção de evocar a importância da presença subjetiva de cada sujeito da experiência no seu próprio exercício de docência. Larrosa (2011), nos diz que o sujeito da experiência é aquele que:

O sujeito da experiência, esse sujeito que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e ex/posto, é também um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional. Não pode situar-se desde alguma

posição genérica, não pode situar-se “enquanto/como”, enquanto professor, ou enquanto aluno, ou enquanto intelectual, ou enquanto mulher, ou enquanto europeu, ou enquanto heterossexual, ou enquanto indígena, ou enquanto qualquer outra coisa que lhes ocorra. O sujeito da experiência é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. A possibilidade da experiência supõe, então, a suspensão de qualquer posição genérica desde a que se fala, desde a que se pensa, desde a que se sente, desde a que se vive. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito da experiência se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva. (LARROSA, 2011, p. 18)

A rotina do pensamento pedagógico — orientado por objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e processos avaliativos — nem sempre abre espaços para o campo das incertezas, ou do “desimportante”, como enfatiza o poeta Manuel de Barros. Na tentativa de adentrarmos esse espaço do contraditório foi evocado como repertório do processo formativo a saga criada por José Saramago, descrita em seu “Conto da Ilha Desconhecida”. Assim, foi apresentado o convite para que cada discente criasse seu próprio barco metafórico, e que após nomeá-lo, seguisse mar adentro em diálogos com as ondas, e em busca pelas múltiplas direções dos ventos.

Como parte do planejamento em um dos presenciais, que foi realizado na Faculdade de Artes Visuais FAV/UFG, os/as estudantes foram convidados/as a buscar o desenvolvimento de um pensamento poético, que possibilitasse a construção de metáforas, para relacionar a atuação docente de cada um/a. Compreendemos que através de cada metáfora é possível construir “[...] ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões pelas projeções metafóricas [...]” (EFLAND, 2005, p. 343).

Do exercício poético, a partir do desenho coletivo (Ver imagem 1), diferentes ideias foram apresentadas, entre elas: “conhecimento”, “força”, “metas”, “realidade”, “sonhos”, “desafios”, “conquistas”, “realidade”, “problemas”, “diversidades”, e no centro da imagem, o barco-escola, assim denominado pelo grupo discente, e também nomeado como uma “ilha desconhecida”.



Imagem 1 — Desenho construído por um dos grupos de discentes.

Arquivo pessoal.

Entendemos que esse exercício reflexivo, que perpassa o campo do poético, abre espaços para o pensamento que permeia o contraditório, bem como para situações que não são passíveis de serem mensuradas, e que por tais características muitas vezes são ignoradas, tanto no processo formativo como no exercício da docência. O não saber da origem, ou mesmo a direção dos “ventos”, aqui entendidos como situações de vida que emergem do campo escolar, muitas vezes promovem o receio de janelas que se abram para além das práticas formatadas historicamente naquilo que se compreende por processo educativo.

Tourinho (2016), quando passeia por imagens, e a partir de imagens — e entre elas, a do artista Leandro Erlich, intitulada *Window and Ladder – Too late for help* —, desvela o que denomina de “metodologias-metáforas”, e explica que:

A incerteza, instabilidade e transgressão que reconheço em muitos de seus trabalhos me levam a destacar o plural que inseri na palavra metodologia. Apesar de que nem sempre o óbvio é óbvio, este plural reforça o que já sabemos: não há uma única, correta, definitiva e eficiente metodologia para ensinar, ou aprender, qualquer conteúdo ou ação. Acreditar numa fórmula ‘certeira’ seria aderir a uma metodolatria – depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia – atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em busca de caminhos possíveis, provocando desvios e novas indagações.

Parafrazeando a autora, “desvios e novas indagações” foram as rotas propostas nesse percurso formativo a partir das metáforas, ora voltado para o pensamento poético-pedagógico no exercício do pensar a prática docente e o espaço escolar a partir do estágio supervisionado. Por se tratar de uma metáfora de navegação, inicialmente duas ações foram solicitadas ao grupo discente, sendo respectivamente a construção de um “diário de bordo” e de uma “carta náutica”. O primeiro, com a intenção de configurar um espaço de registro das experiências vivenciadas — “ventos” constantes, periódicos, variáveis, favoráveis e ou desafiadores —, e o segundo como registro das ações prévias, de ordem prática, que buscassem compreender a representação desse local (Escola/Instituição). As duas ações tiveram como objetivo evidenciar as características sobre o lugar de imersão de suas singularidades, voltando-se para os detalhes do cotidiano escolar, e entendendo o cotidiano como tempo/espaço relacional no qual são transformadas as vivências em experiências.

Experiências que foram ganhando consistência pelas reflexões durante a construção do “diário de bordo” e da “carta náutica”, em um espaço de imersão que incluiu, além do período de observação pelos roteiros, momentos de diálogos com os/as professores/as supervisores/as. E que através da navegação pelos mares da iniciação à docência conduziram para realização de mais uma ação que foi a construção de um artefato didático-pedagógico para o ensino e aprendizagem das artes visuais que provoque a mediação docente. Levando em consideração que a proposta para construção de um artefato didático-pedagógico para o ensino e aprendizagem das artes visuais surge após processos reflexivos contínuos advindos de disciplinas de Estágio Supervisionado I de períodos anteriores que indicou uma necessidade de buscar metodologias de ensino de artes visuais a partir de uma abordagem com as imagens como um modo pelo qual se aprende e se ensina arte.

A elaboração do artefato teve como referência o material educacional Arte Br, material que faz parte dos Kits educacionais do Instituto Arte na Escola (IAE) e é composto por 12 cadernos. É um material que foi pensado pelo curador Paulo Herkenhoff e Anamelia Bueno Buoro¹ e desenvolvido por uma equipe técnica e metodológica para colaborar com o/a professor em sua prática pedagógica na escola. Nesse sentido, o artefato foi denominado de Kit Atlas e a nossa solicitação foi para que fosse composto por quatro recursos: um caderno do professor ou professora de artes visuais, quatro imagens (xerox coloridas ou fotografias 20x15), uma linha do tempo para contextualizar as quatro imagens que darão vida para a temática escolhida, e o aparato no qual foi montado e apresentado (caixa, pasta, envelope etc.).

¹ Lançado em 2003, o art br é composto por 12 cadernos, divididos em temas diferentes. Cada caderno é acompanhado por uma prancha e um cartão com três imagens. Disponibilizado para as escolas de todo o País, o material mostra caminhos para que o professor/a se aproprie dos universos da arte por meio da leitura de imagem, convidando-o a atuar como pesquisador de arte e co-autor dos conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas.

A partir da escolha de um tema, que adveio da observação do espaço escolar e ou das conversas com o/a supervisor/a, esse caderno (físico) deveria apresentar quatro imagens para a construção de reflexões sobre a temática escolhida. Três imagens retiradas do Banco de imagens de duas disciplinas ofertadas no curso e que já tinham sido cursadas por eles/as: “História da Arte no Brasil e na América Latina” e uma imagem do repertório (contexto) do/a estudante que pudesse ser relacionada com a temática escolhida. Essa solicitação se deu, pois a familiaridade com as imagens poderia promover algumas hidrovias, na medida que resgatar “[...] coisas no âmbito das experiências existentes, possuem a potencialidade de resgatar novos problemas que, ao estimular novas formas de observação e julgamento ampliarão a área para experiências futuras [...]” (DEWEY, 2011, p. 78).

Durante o período de navegação pelos mares, em um modo relacional de pensar a docência em artes visuais a partir da metáfora da navegação, os/as estudantes foram envolvidos/as em problemáticas e muitas foram as trajetórias percorridas; surpresas encontradas; desafios superados; reflexões, narrativas, memórias. As três etapas apresentadas neste texto: a) observação em cada espaço escolar, tendo os roteiros das dimensões institucional, pedagógica e sociocultural como eixos orientadores; b) construção de um processo reflexivo relacional para pensar a prática docente no espaço escolar a partir da metáfora da navegação; c) construção de um artefato didático-pedagógico para o ensino e aprendizagem das artes visuais, e uma forma de

[...] revisão reflexiva e sumarização em que há tanto discriminação quanto memorização dos aspectos importantes de uma experiência. Refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente para experiências futuras - é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada [...]. (DEWEY, 2011, p. 91).

O processo reflexivo desencadeado na construção do planejamento, e exposto neste texto, conduzido pela interação com os/as estudantes na sala de aula (ambiente digital) e nos encontros presenciais é um meio de pesquisa onde é possível compreender um conjunto de ações. Uma proposta que gera uma organização sistemática e se traduz em uma experiência que visa o princípio da continuidade (DEWEY, 2011) do trabalho docente nos preparando para uma reconstrução das vivências para experiências posteriores na disciplina de Estágio Supervisionado II, pois

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que já foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre. SARAMAGO (2014 [1981], n.p.)¹

3 | BREVES APONTAMENTOS PARA EXPERIÊNCIAS FUTURAS

Nesse relato, destacamos a importância da prática poética voltada para o trabalho docente, à partir do estágio supervisionado obrigatório, e na busca pela elaboração de um pensamento poético-pedagógico como eixo de convergência entre os diferentes lugares da formação, como forma de acontecimento, que é quando os diferentes sujeitos, num dado tempo e espaço, interagem na produção de sentidos (DELEUZE, 2011). Consideramos que essa prática, sob o viés poético, apresenta grande contribuição ao campo de formação de professores e professoras, pois retira os sujeitos de uma compreensão formativa orientada pela razão e objetividade, e se aproxima de uma outra compreensão de mundo, mais próxima das subjetividades, e que evoca sentidos de pertencimento e de afeto como forma de produção de aprendizagens e conhecimento.

A escolha por uma aproximação ao espaço escolar sob a orientação do estudo de caso de abordagem etnográfica possibilitou ao grupo discente, e também docente, a construção de olhares diversificados sob o mesmo contexto, de forma respeitosa e atenta. As informações recolhidas por meio dos roteiros propostos orientaram a compreensão do contexto escolar na utilização de estratégias da etnografia no espaço escolar (ANDRÉ, 2004), na familiaridade com os/as estudantes, professor ou professora através da observação participante na sala de aula para que na segunda etapa proposta pudessem escolher a temática de cada caderno do professor ou professora de artes visuais para produção do Kit Atlas.

A produção do Kit Atlas, que a princípio gerou dúvidas e o receio de que sua elaboração e apresentação prévia pudesse gerar algum conflito com o/a docente supervisor/a de estágio, reverberou em intensos diálogos, e com o desejo, apresentado por meio dos relatos, por exemplo, sobre o desejo de docentes supervisores/as construir seus próprios Kits Atlas. O que a princípio foi pensado como artefato poético-pedagógico, ganhou corpo conceitual e passou, como uma bússola, a orientar as etapas de cada ação desenvolvida no espaço escolar, no contexto do estágio supervisionado.

Acreditamos que o processo de relatar vivências e compreendê-las como experiências amplia as possibilidades formativas, bem como o exercício da docência. Parafraseando Saramago, “ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já”, para nós, refere-se à necessária prática de repensar o cotidiano, e o que se pode construir a partir dele, e dos acontecimentos que dele emergem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. *In*: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> . Acesso em: ago. 2022.

TOURINHO, Irene. Metodologias-metáforas: um ensino da arte como cultura (não apenas) visual. *In*: Leonardo Charréu; Marilda Oliveira de Oliveira. (org.). **Pedagogias, espaços e pesquisas moventes nas visualidades contemporâneas**. 1. ed. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016, v. 10, p. 109-118. Disponível em: <https://ebooksfav.droppages.com/livros/10livro/capitulo12.html>. Acesso em: ago. 2022.

O GÊNERO *REDAÇÃO DO ENEM*: UM PROBLEMA DE CATEGORIZAÇÃO?

Data de aceite: 01/09/2022

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE
<http://lattes.cnpq.br/6002586478534594>
<https://orcid.org/0000-0002-4346-7781>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar meu posicionamento referente à categorização do texto exigido na prova de produção escrita do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a redação do Enem. Como referencial teórico, baseio-me em estudiosos cujos pensamentos convergem quanto ao modo de entendimento da linguagem vista numa perspectiva interacionista, portanto dialógico-social; dentre eles, (BAKHTIN, 1997; 1999), (BRONCKART, 1999; 2012) e (OLIVEIRA, 2016). Metodologicamente, faço um estudo bibliográfico, a fim de conceituar gênero de texto e, assim, categorizar o gênero em questão. Como resultado, respaldado nos teóricos selecionados e em conformidade com eles, a discussão proposta neste estudo permitiu concluir que as características internas e externas do texto exigido no certame garantem que é coerente categorizar a redação do Enem como um exemplo de gênero textual.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual. Categorização de Gênero. Redação do Enem.

THE ENEM WRITING GENRE: A CATEGORIZATION PROBLEM?

ABSTRACT: The purpose of this article is to present my position regarding the categorization of the text required in the written production test of the National High School Exam - ENEM, the writing of the Enem. As a theoretical reference, I am based on scholars whose thoughts converge regarding the way of understanding language seen from an interactionist perspective; therefore, dialogic-social, among them (BAKHTIN, 1997; 1999), (BRONCKART, 1999; 2012) and (OLIVEIRA, 2016). Methodologically, I carry out a bibliographic study in order to conceptualize text genre and, thus, categorize the genre in question. As a result, supported by the selected theorists and in accordance with them, the discussion proposed in this study allowed us to conclude that the internal and external characteristics of the text required in the contest guarantee that it is coherent to categorize the writing of the Enem as an example of textual genre.

KEYWORDS: Textual Genre. Genre Categorization. Enem writing.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento que faço de minha Tese de Doutorado (DODÓ, 2020)¹. Nela, me propus a analisar como os estudantes ingressantes no Ensino Médio

¹ A Tese está intitulada: *A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes do Ensino Médio*; foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Eulália Leurquin; essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

mobilizavam mecanismos de textualização para construir a progressão temática no gênero redação do Enem. Na Tese, há um capítulo, no qual teço uma discussão teórica acerca da categorização do texto redação do Enem, já que este foi o gênero trabalhado em minha pesquisa.

Considerando isso, o objetivo deste texto é apresentar meu posicionamento referente à categorização do texto exigido na prova de produção escrita do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a redação do Enem.

Para tanto, *metodologicamente*, faço um estudo bibliográfico, visando apresentar diferentes estudos que veem a língua(gem) na perspectiva da interação. Essa revisão de literatura é pertinente, pois discutirei o conceito de gênero textual proposto por essas perspectivas, a fim de embasar meu posicionamento. Dentre os teóricos que estudam sobre gêneros de texto, faço referência aos seguintes pesquisadores: (BAKHTIN, 1997; 1999), (GARCEZ, 1998), (HALLIDAY, 1994), (MARTIN; CHRISTIE; ROTHERY, 1987), (BAZEMAN, 1994; 2004), (SWALES, 1990), (MILLER, 1994); (BRONCKART, 1999; 2012) (SCHNEUWLY, 1988; 1994) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; 1999), (MARCUSCHI, 2002), (FAVERO; KOCH, 1987), (ADAM, 1992) e (OLIVEIRA, 2016²).

Organizei este estudo da seguinte maneira: na primeira seção, apresento uma discussão teórica acerca do conceito de gênero de texto, para, na sequência, apresentar meu posicionamento frente à categorização do gênero redação do Enem.

CONCEITUANDO GÊNERO DE TEXTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A discussão sobre os gêneros de texto sempre esteve ligada aos estudos da Linguística Textual na Europa nos anos 1960. Desde então, o interesse pelos estudos dos gêneros veio ganhando força até os dias atuais. Nesta seção, apresento as contribuições de diferentes estudos encontrados na literatura que conceituam gênero de texto. Inicialmente, apresento estudos de Bakhtin (1997; 1999) e Garcez (1998).

Sobre a teoria dos gêneros, é preciso considerar, antes de tudo, que a linguagem, segundo Bakhtin (1997), deve ser vista dentro de uma dimensão dialógica, portanto, na dimensão da interação. Nesse sentido, já que, para ele, a linguagem é dialógica e interativa, ela está situada no interior das relações sociais; dessa maneira, a língua deve ser vista como instrumento de interação.

É baseado nessa ideia que esse teórico estabelece o conceito de gênero discursivo: toda manifestação verbal oral ou escrita composta pelo: **estilo verbal** - que apresenta certa estrutura composicional relativamente estável para expressar um **conteúdo temático**, para cumprir um **propósito comunicativo** dentro de um **contexto de interação/comunicação**; a linguagem passa a ser concebida como uma prática social que envolve

2 Em sua Tese de Doutorado, cujo título é “Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem”, a autora traça uma discussão teórica assumindo a *redação do Enem* como um gênero de texto. Sua Tese foi defendida no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC.

os falantes mediada pelo uso dos gêneros discursivos. Desse modo, “[...] o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; [...] a enunciação é, pois, de natureza social” (BAKHTIN, 1999, p. 103, grifo nosso).

Nesse sentido, a construção dos gêneros é vista por Bakhtin numa perspectiva que coloca o uso da língua pelos sujeitos falantes situados sociohistoricamente. Comungando com essa ideia, Garcez (1998) entende que “o texto [...], enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações lingüísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores” (GARCEZ, 1998, p.63). O mapa conceitual a seguir sugere essa leitura:

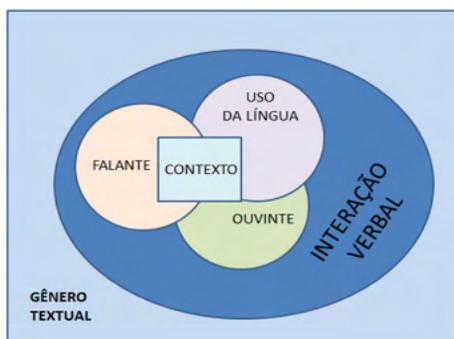


Gráfico 1 – Mapa conceitual de gênero de texto

Fonte: Mapa Conceitual elaborado pelo autor deste artigo, baseado em estudos de Garcez (1998).

Sob essa perspectiva, o gênero é constituído com a finalidade de gerar interação verbal, portanto, comunicação. Contudo, nesse processo de composição e uso do gênero, a condição para que tal propósito aconteça é: o falante interagirá com o ouvinte, fazendo uso da língua dentro de um determinado contexto comunicativo. Logo, o contexto sociohistórico é tido como fator decisivo para a elaboração de determinado gênero, garantindo, assim, a interação verbal. É baseado, pois, nessa visão bakhtiniana de gênero e nas contribuições de Garcez que reconheço a natureza dialógico-interativa dos gêneros discursivos.

Trazendo as contribuições de (HALLIDAY, 1994), a língua deve ser investigada a partir de seus usos em contextos sociais na produção textual autêntica, real. O que se observa, pois, nesses gêneros, é sua construção, considerando as escolhas linguísticas para a sua composição, sua função e necessidade social de uso determinadas pelo contexto de uso.

Desse modo, baseados nos estudos de Halliday (1994), que relaciona forma (língua), função e contexto social, é que se define o conceito de gênero defendido por esse autor. Conforme (MARTIN; CHRISTIE; ROTHERY, 1987), gênero são processos sociais criados

a determinados propósitos e organizados em fases, isto é, são estruturas (textos) usadas nas diversas culturas em contextos sociais, a fim de alcançarem determinados propósitos.

Para Miller (1984), gênero é ação que contempla uma situação e uma motivação, uma vez que “as ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações” (MILLER, 1984, p. 24). Logo, os gêneros representam uma articulação dos usos da linguagem nos processos sociais, já que os textos devem ser construídos dentro das relações sociais das ações humanas; ou seja, o extralinguístico - fator social – influencia os discursos produzidos (BAZERMAN, 1994). Logo, o gênero é um instrumento de interação sociodiscursiva (BAZERMAN, 2004).

Ainda se tratando dos estudos do gênero, Swales (1990) compreende o gênero como um evento comunicativo que atende a um propósito comunicativo a depender do contexto de produção desse gênero (SWALES, 1990).

Considerando o conceito de gênero proposto por Swales, percebo uma aproximação com o conceito dos demais autores vistos até aqui, já que todos entendem que o gênero é a semiotização do uso da língua num determinado contexto situacional; logo, o gênero é uma ação social, por isso, está a serviço da interação/comunicação.

Veremos, a seguir, que essa visão dos gêneros na perspectiva de interação/comunicação converge com as contribuições dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Trago aqui algumas contribuições de teóricos desse quadro teórico: as ideias de Bronckart, Dolz e Schneuwly.

O ISD entende que as condutas humanas são “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são [...] um produto da socialização” (BRONCKART, 1997, p. 13). Por isso, para esse quando teórico, toda ação humana é mediada pelo uso da linguagem semiotizada nos gêneros textuais. Gênero é, pois, [...] “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente, do ponto de vista da ação ou da *comunicação*” (BRONCKART, 1999, p.75, grifo nosso).

Como podemos notar, o gênero está para um fim específico: a interação/comunicação. Os textos atendem a um propósito comunicativo.

Ao tratar da composição dos gêneros, Schneuwly (1994) entende que os eles têm certa estabilidade composicional de sua estrutura: composição (estrutura e acabamento); e plano comunicacional (estilo do gênero).

Em convergência com esse conceito, Dolz e Schneuwly conceituam gênero, a partir das concepções de Bakhtin, como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 7).

Estes autores (2004) apontam três dimensões que caracterizam um gênero, enquanto atividade linguageira: dimensão I: os conteúdos/conhecimentos que podem ser ditos a partir dos gêneros; dimensão II: os fatores das estruturas de comunicação e semióticas que

são compartilhados pelos textos/gêneros; dimensão III: os traços específicos das unidades de linguagem, que são a posição enunciativa do enunciador, o conjunto das sequências de texto e os tipos de discurso que formam a estrutura do gênero.

Desse modo, entendo que o processo de produção dos gêneros se dá tanto por meios linguísticos quanto extralinguísticos e, que, portanto, os gêneros estão a serviço da interação social, pois são eles que mediam as relações humanas; é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem “encarnam-se” nas atividades dos falantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999), nas interações discursivas diversas (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998).

Esse posicionamento adotado pela teoria interacionista sociodiscursiva permitiu formular uma nova visão acerca dos estudos dos gêneros, o que Bronckart e Schneuwly (2004) chamaram de “didática diversificada”, um posicionamento teórico que considera, na análise e produção dos textos, não apenas os aspectos gramaticais, mas entende que a gramática está a serviço da produção do texto, sem deixar de considerar as relações que o gênero textual mantém com o contexto de produção; por isso, na visão do ISD, o trabalho com o gênero se dá da seguinte intercambiação: *uso da língua + gênero de texto + contexto de produção* (o contexto social, histórico, ideológico etc.). Assim, essa teoria entende o gênero como prática discursiva, portanto interativa/comunicativa.

CATEGORIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL *REDAÇÃO DO ENEM*

Tendo apresentado o conceito de gênero de texto, nesta seção, proponho-me aplicar tais conceitos ao texto exigido no Enem, a redação do Enem, e, assim, categorizá-lo como um gênero textual. Contudo, primeiramente, é preciso considerar que, no certame, fala-se apenas em “**texto do tipo dissertativo-argumentativo**”, ou seja, menciona-se apenas o tipo textual. Considerando isso, levanto as seguintes provocações: o que é um texto dissertativo-argumentativo para o certame? Qual é, afinal, o gênero cobrado na prova escrita do Enem? A redação do Enem é ou não é um gênero textual?

À guisa de explicação e para que melhor compreendamos as questões relacionadas à redação do Enem, é mister trazer à discussão os estudos das tipologias de texto. Ao longo dos anos, diversos teóricos vêm contribuindo com esses estudos. Por exemplo, (MARCUSCHI, 2002) afirma que os tipos textuais designam sequências abstratas, teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição. Segundo ele, há cinco tipos de tipologias: *a descritiva, a narrativa, a expositiva, a argumentativa e a instrutiva*. Semelhante a essa divisão tipológica, (FAVERO; KOCH, 1987) sugerem as tipologias: *narrativa, descritiva, expositiva/explicativa, argumentativa e injuntiva/diretiva/preditiva*.

Para Adam (1992), que as chama de “sequências textuais”, elas são fundamentais para a infraestrutura dos textos, que é responsável pela organização da sequência e linearidade do conteúdo temático, isto é, da macroestrutura do texto. Este autor considera as sequências textuais como protótipos – modelos abstratos utilizados pelo produtor/

receptor de textos – definidos por suas macroposições, bem como pelas modalidades dessas macroposições em uma estrutura autônoma. Para ele, os cinco tipos básicos de sequência textual são: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*.

Ao avançar seus estudos sobre a tipologia textual, Adam (1992) observou que num mesmo texto pode conter mais de uma sequência textual, apesar de uma delas apresentar maior destaque. Desse modo, numa situação de comunicação, para a elaboração do gênero específico à situação de interação, fazemos uso das tipologias para construí-lo. Se queremos defender um ponto de vista, embora utilizemos também a informação ou a exposição, utilizamos, predominantemente, o tipo textual argumentativo para construir o gênero artigo de opinião ou a redação do Enem, por exemplo, já que esses gêneros têm como finalidade apresentar um ponto de vista e defendê-lo.

Sabe-se que há uma categorização já consagrada na literatura para o gênero artigo de opinião; em se tratando da redação do Enem, entretanto, até pouco tempo, não havia trabalhos que a categorizassem, já que a nomenclatura usada pelo próprio certame faz referência apenas a uma tipologia de texto, e não a um gênero de texto. Nesse sentido, de acordo com (MARCUSCHI, 2002), (FAVERO; KOCH, 1987) e (ADAM, 1992), a tipologia da redação do Enem é a argumentativa, pois exige que o candidato se posicione sobre determinado tema, apresente uma tese/ponto de vista e defenda-a, como já o dissemos.

Agora, baseado no que expus até aqui, analisemos de que modo a redação do Enem constitui-se como gênero de texto. Vimos que o texto, segundo Bronckart (2012), é, do ponto de vista da comunicação, uma produção de linguagem finalizada. Por isso, “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 2012, p. 71). Assim, cada texto apresenta suas características peculiares, estando situado a um contexto comunicativo onde é produzido.

Nessa perspectiva, os textos são “produtos da atividade humana [...] e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72).

Em suma, para o ISD, o texto é uma unidade empírica de produção de linguagem e está situado num contexto de produção, contexto esse que pode influenciar nas escolhas linguísticas e nas maneiras com as quais será construído o gênero que os falantes usarão para estabelecer a interação verbal. Logo, para o ISD, na interação verbal, os gêneros cumprem um propósito comunicativo dentro de um contexto de produção.

De acordo com Bronckart (2012), uma ação de linguagem caracteriza-se pela constituição dos mundos formais: o físico, o social e o subjetivo.

Esses mundos formais são representações sociais, o ponto de partida usado pelo agente produtor do texto para tomar as decisões que estruturarão e comporão o gênero textual adequado à situação de comunicação (SCHNEUWLY, 1988).

Na produção de textos, então:

[...] o agente deve [...] mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três são requeridas como contexto da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 2012, p. 92-93).

O contexto de produção, portanto, cria um conjunto de fatores que podem influenciar na produção e na organização de um texto. Esses fatores estão agrupados em dois conjuntos: o mundo físico e os mundos social e subjetivo³ (BRONCKART, 2012).

O mapa conceitual, a seguir, nos ajudará a compreender melhor o contexto de produção do gênero nas práticas de linguagem.



AÇÃO DE LINGUAGEM SEMIOTIZADA NOS GÊNEROS

Quadro 1 – Mapa conceitual dos Mundos Formais

Fonte: Mapa conceitual elaborado pelo autor deste artigo, baseado nos estudos de Bronckart (1999) e Habermas (1987).

3 Bronckart baseou-se nos estudos sobre a teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), que apresentou três mundos: o físico, o social e o subjetivo. Em seus estudos, Bronckart juntou os dois últimos mundos, o social e o subjetivo em um só: o sociosubjetivo. O mundo físico é: (...) o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (BRONCKART, 2012, p. 93). O mundo sociosubjetivo: é o lugar social; no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido [...]; a posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso [...]; a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel atribuído ao receptor do texto [...]; o objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p. 94).

Para que possamos compreender melhor o contexto de produção na construção dos gêneros, aplicaremos o mapa conceitual ao gênero *Artigo de Opinião* à guisa de exemplo. Imaginemos, a seguinte situação: uma revista X convida um professor pesquisador de uma universidade Y para que escreva um Artigo de Opinião sobre o seguinte tema: “*Fome e desigualdade de renda no País*”. O professor partirá do princípio de que, se ele vai defender um posicionamento, usará predominantemente em seu texto a sequência tipológica *argumentativa* para produzir o gênero textual Artigo de Opinião. Nessa situação de linguagem, precisaremos considerar o seguinte:

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO
Onde o texto foi produzido? Numa determinada revista.	Qual o lugar social a interação foi produzida? A revista tratará de certos assuntos; tem geralmente um público leitor; segue um determinado pensamento institucional, filosófico, social, etc.
Qual o momento da produção do texto? Num período em que o assunto está sendo abordado como temática mensal da revista, por exemplo; e esse assunto também poderia estar em alta ou não no País.	Qual o papel social do emissor? Um professor pesquisador estudioso do assunto, que tem seus posicionamentos políticos, filosóficos, sociais, etc.
Quem é o emissor? Um professor pesquisador de uma determinada universidade.	Qual o papel social do receptor? Leitores que se interessam pelo assunto; talvez estudantes universitários, outros professores, economistas, etc.
Quem é o receptor? O público leitor da revista, que se interessa pelas temáticas.	Qual o propósito comunicativo do texto? O autor do texto pretende defender um ponto de vista sobre o assunto que será tratado em seu texto.

Vemos que um gênero textual contém um assunto, o estilo da linguagem e uma estrutura composicional relativamente estável utilizados num determinado contexto de interação/comunicativo, contendo os interlocutores dessa ação de linguagem que acontece motivada por um propósito comunicativo.

Considerando o processo de produção de um gênero textual, defendo que a redação do Enem também é um gênero, uma vez que apresenta tais condições, já que se trata de uma ação de uso da linguagem, pois, em conformidade com isso e partindo da pesquisa de Oliveira (2016), podemos falar de suas características internas e externas, a fim de que o gênero seja construído: a influência do contexto de produção/recepção, o que seria os mundos formais, segundo Bronckart (1999), e os elementos enunciativos (BAKHTIN, 1997), como já o dissemos: conteúdo temático, a composição estrutural do gênero e o estilo de linguagem. Para uma melhor compreensão, apliquemos as contribuições de Bakhtin e Bronckart, para que possamos analisar as características da redação do Enem.

Em se tratando das estruturas internas do gênero, temos: **o conteúdo temático** (a redação pede que o aluno escreva sobre determinado tema/assunto); **a composição**

estrutural do gênero (a redação pede que o aluno use predominantemente a sequência argumentativa, como o texto é organizado, o que deve conter em sua introdução, desenvolvimento e conclusão); e **o estilo de linguagem** (na redação, por exemplo, será usado que variação linguística? Na redação do Enem, o aluno deve escrever conforme a norma culta; e que tipo de discurso o aluno usará para produzir seu texto? A redação do Enem é escrita em 3ª pessoa etc.).

Temos ainda os fatores externos, as esferas de circulação e o contexto de produção: quem é o emissor? (Na redação do Enem, o emissor é o aluno, o candidato, que escreve a um receptor (o corretor do texto); onde o texto foi produzido e em qual momento foi produzido? (A esfera de circulação do texto é o próprio exame – o ENEM – e o momento da produção foi no dia da prova do ENEM). Qual o lugar sociosubjetivo no qual o texto foi produzido? (No Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que vai considerar essa nota para avaliar como o aluno está finalizando o seu ensino básico, podendo, ainda, garantir seu acesso ao Ensino Superior). Qual o papel social do emissor e do receptor? (Respectivamente, um aluno, candidato a um exame; esse aluno pode ser de classe baixa, média ou alta etc., e um professor avaliador da redação). E qual o propósito comunicativo do texto? (O aluno precisa mostrar que sabe escrever o gênero exigido no certame; a partir da nota obtida, ele pode garantir sua inserção no Ensino Superior, e sua nota servirá como um fator de mensuração de aprendizagem do ensino básico brasileiro).

Apresento, a seguir, uma figura retirada do Guia do Estudante (2017). Ela expõe, mesmo que sumariamente, o que para o ENEM seria um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

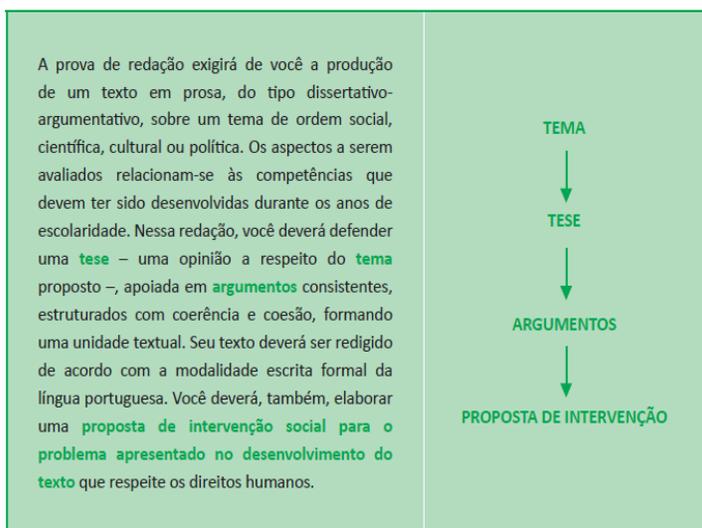


Figura 2 – Guia do Estudante – Redação do ENEM

Fonte: Guia do Estudante/ENEM (2017).

Considerando essas informações sobre a prova escrita do ENEM, vê-se que, para o exame, o texto que o aluno deverá escrever é do tipo dissertativo-argumentativo sobre determinado tema. O aluno deve defender um ponto de vista e argumentar em defesa desse ponto de vista. Uma outra característica da estrutura desse texto é que na conclusão o aluno precisa criar uma proposta de intervenção como sugestão de solução da problemática defendida em seu texto.

A seguir, essa estrutura está representada do lado direito do quadro abaixo. Apresento, pois, a seguinte estrutura canônica da redação do ENEM, que, geralmente, pode ser assim representada:

<p>TESE (Introdução)</p>	<p>No primeiro parágrafo, o aluno introduz o tema da redação e estabelecerá uma tese, que no ENEM é o ponto de vista do aluno sobre o tema. Desse modo, o aluno não deve apenas contextualizar o assunto, mas precisa estabelecer qual será seu ponto de vista a ser defendido, comprovado.</p>
<p>ARGUMENTOS EM DEFESA DA TESE (Desenvolvimento)</p>	<p>Em geral, são produzidos dois parágrafos (2º e 3º parágrafos) para que o aluno defenda seu posicionamento exposto já no primeiro parágrafo.</p>
<p>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (Conclusão)</p>	<p>No 4º parágrafo, na conclusão, o aluno deve criar uma proposta de intervenção. Assim, a conclusão, o fechamento das ideias do texto, dá-se a partir dessa proposta articulada à discussão do texto, a fim de que o problema discutido nos parágrafos anteriores seja resolvido.</p>

Nesta seção, mostrei que, apesar de a redação do Enem restringir-se a um contexto bem específico de comunicação (a prova do ENEM), vimos que ela pode ser considerada como gênero textual, uma vez que cumpre todos os requisitos, estruturação/composição e seu uso e sua produção em um determinado contexto comunicativo. Para discutirmos sobre isso, achei pertinente retomar os estudos sobre tipologias de texto, a fim de mostrar que, mesmo que na prova do ENEM seja mencionado apenas o tipo textual dissertativo-argumentativo, não especificando com clareza o gênero de texto que será produzido, isso não anula o fato de podermos considerar esse texto como gênero, denominando-o “redação do Enem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o objetivo-mor deste texto era apresentar meu posicionamento acerca da categorização do gênero redação do Enem. Para isso, teci, primeiro, uma discussão teórica sobre o conceito de gênero de texto, para embasar meu ponto de vista, convocando diferentes estudos que convergem quanto ao conceito de língua(gem) e gênero de texto.

Por isso, tendo visto o posicionamento de (OLIVEIRA, 2016) sobre a redação do Enem, os estudos de (BAKHITIN, 1997) e contribuições de estudos que veem a linguagem como um fenômeno de interação social, ratifico que a redação do Enem apresenta sim os critérios necessários que compõem um determinado gênero de texto: as suas características

internas e externas, sua forma, estrutura e composição, minimamente, estáveis e sua esfera de circulação. Tal condição garante que possamos categorizar a *redação do Enem* como um exemplo de gênero textual.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis: 1994. p. 79-101.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio-discursivo. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo socio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression em expression écrite**: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. Enjeux, 1996.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. t. I et II.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Redação no ENEM**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-35.

MARTIN, J.; CHRISTIE, E; ROTHERY, J. Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others). *In*: REID, I. (ed.). **The place of genre in learning**: Current debates. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1987. p. 58-81.

MILLER, C. R. Genere as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (ed.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SCHNEUWLY, B. Textual organizers and text types: ontogenetic aspects in writing. *In*: COSTERMANS, J.; FAYOL, M. **Processing interclausal relationships**: studies in the production and comprehension of text. Mahwan: Lawrence Erlbaum, 1994.

SCHNEUWLY, B. BRONCKART, J. P. Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. **Cahiers de Linguistique Française**, Paris, n. 7, p. 279-294, 1986. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32499>. Acesso em: 20 out. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL: REPENSANDO O TRABALHO COM A ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/09/2022

Walisson Dodó

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará – SEDUC – CE
<http://lattes.cnpq.br/6002586478534594>
<https://orcid.org/0000-0002-4346-7781>

Eulália Leurquin

Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8481500214152887>
<https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir sobre o ensino de análise linguística/semiótica no Brasil, a fim de promover a reflexão sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula. Como metodologia, fazemos uma análise e discussão de bibliografias relacionadas à questão em foco deste trabalho; dentre elas, destacam-se: Dik (1978; 1989), Geraldí (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020). Em nossa discussão fazemos uma articulação da contribuição desses teóricos com as orientações prescritas pelos documentos norteadores da educação no Brasil. Os resultados deste estudo ratificaram a premissa de que, para alcançarmos um ensino de língua materna produtivo e significativo, é necessária uma mudança de postura frente

às aulas de análise linguística/semiótica, para que seu trabalho, no contexto de sala de aula, não se esvazie no ensino da estrutura por ela mesma, mas que se compreenda que tais aulas devem funcionar como ferramentas capazes de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos nossos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Materna. Análise Linguística/Semiótica. Desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

REFLECTIONS ON MOTHER LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL: RETHINKING THE WORK WITH LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the teaching of linguistic/semiotic analysis in Brazil, in order to promote reflection on working with language in the classroom. As a methodology, we analyze and discuss bibliographies related to the issue in focus of this work; among them, the following stand out: Dik (1978; 1989), Geraldí (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020). In our discussion, we articulate the contribution of these theorists with the guidelines prescribed by the guiding documents of education in Brazil. The results of this study confirmed the premise that, in order to achieve a productive and meaningful teaching of the mother tongue, it is necessary to change our attitude towards linguistic/semiotic analysis classes, so that their work, in the classroom context, is not empty in the teaching of the structure itself, but that it is understood that

such classes must function as tools capable of developing the linguistic-discursive skills of our students.

KEYWORDS: Mother Language Teaching. Linguistic/Semiotic Analysis. Development of linguistic-discursive skills.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões relacionadas à temática sobre *o ensino de língua materna* tiveram início já na década de 70, no século XX. Entretanto, é a partir dos anos 90 que esse assunto veio ganhando força e destaque, sobretudo com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998. Anos após a sua publicação, esse documento teve desdobramentos, dando origem à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2018; e, no caso do Estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, em 2019.

Desde então, muitos estudos vêm contribuindo com essa temática, mormente, no que tange ao ensino de análise linguística/semiótica e sua relação com as demais práticas de linguagem e como tais aulas estão a serviço do desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Nosso artigo vai ao encontro desses estudos, uma vez que, nos colocando como professores de Língua Portuguesa e como formador de professores, pretendemos, neste texto, levantar reflexões embricadas ao ensino de língua. Nesse sentido, o objetivo-mor deste artigo é construir um espaço de reflexão, considerando, como temática norteadora, o ensino da análise linguística/semiótica como ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos nossos estudantes¹.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Adotamos esse método, uma vez que ele nos possibilita fomentar discussões diretamente relacionadas ao trabalho com as práticas languageiras no contexto escolar, focalizando as aulas de análise linguística/semiótica numa perspectiva que faz uso da língua de maneira crítico-reflexiva. O conjunto de obras usadas para embasar nossa discussão está materializado nos estudos de: Dik (1978; 1989), Geraldi (1984), Halliday (1985), Givón (1995), Neves (1997; 2008), Soares (1998), Mendonça (2006; 2007), Bulea (2015), Araújo; Silva (2015), Bulea; Gagnon (2017), Leurquin (2016; 2020), além dos documentos PCN (1998) e BNCC (2018).

Para tanto, organizamos este estudo da seguinte maneira: na primeira seção, tecemos uma discussão acerca do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, seu surgimento, seus objetivos e sua menção em documentos prescritivo-nacionais da educação. E, após este momento, desenvolvemos um tópico no qual discutiremos o ensino

¹ Este artigo é um desdobramento que fazemos da Tese de Doutorado (DODÓ, 2020), intitulada: **A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes do Ensino Médio**; foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora Dra. Eulália Leurquin; essa pesquisa contou com o apoio financeiro (Bolsa de estudo) da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP.

de análise linguística/semiótica, fazendo relações com as demais práticas de linguagem.

21 O ENSINO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Antes de adentrarmos nos subtópicos desta seção, é preciso reforçar a relevância deste estudo; embora reconheçamos que já existe uma vasta literatura que trata sobre o ensino de língua no Brasil, acreditamos que, cada vez que revisitamos essa questão, surge uma nova oportunidade de maturar ideias, rever conceitos e traçar rotas que possam auxiliar o professor no trabalho com a língua(gem) em sala de aula.

2.1 Breve histórico da cronologia da disciplina de Língua Portuguesa no país

Sabe-se que é a partir de 1759 que o ensino de Português fora implantado no Brasil, ano em que a língua portuguesa passou a ser a língua oficial do país. Contudo, vale salientar que era ofertado apenas às classes sociais privilegiadas dessa época.

Surge, nesse contexto, a necessidade da criação de um documento que pudesse orientar a prática de linguagem em sala de aula, além de pesquisas que suscitassem reflexões acerca das aulas de Português no Brasil.

A partir do período mencionado, já havia no Brasil documentos que orientavam o ensino de Língua Portuguesa (LP), a LDB, Lei de Diretrizes e Bases. Até antes da referida década, havia a LDB/1961, que, após 10 anos, passou por algumas modificações na lei, a LDB/1971, que, 20 anos mais tarde, passa por novas modificações, é a LDB/1996 até os dias atuais.

Achamos relevante contextualizar o surgimento dessa Lei, uma vez que foi, por meio dela, que o ensino, no Brasil, tornou-se público e, portanto, acessível a todas as camadas da população. Achamos ainda relevante contextualizar as três LDB, mostrando um panorama de como se organizavam as aulas de LP no país.

Ao tomarmos como referência a LDB, constatamos que, na Lei de Diretrizes e Bases/1961, ao se referir ao ensino de língua materna, encontramos os seguintes artigos que fazem menção ao ensino de LP. Por exemplo, no Art. 40², a lei deixa claro que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação devem, dentro dos seus sistemas de ensino, ao organizar a distribuição das disciplinas de cada curso, dar destaque ao ensino de Português. Sendo assim, por essa mesma lei, o ensino primário

2 A citação a seguir foi retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso;

torna-se obrigatório, tendo que ser ministrado em língua nacional, conforme o art. 27³ da LDB/61.

Em outro artigo da LDB/61, no Art. 93, é estabelecido que os recursos aos quais se refere o art. 169 da Constituição Federal devem ser aplicados para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a fim de que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação assegurem [...] “o desenvolvimento das ciências, *letras* e artes” (Art. 93, LDB/61, grifo nosso).

Observemos que é a partir da criação dessa lei que o ensino se torna público no Brasil; e também a LDB/61 se constitui como um dos primeiros documentos oficiais da educação brasileira a tratar sobre o ensino de LP. Porém, não podemos deixar de observar que, embora o ensino tenha se tornado acessível a todos e, conseqüentemente, as disciplinas passaram a ser ofertadas, inclusive a LP, que se tornou obrigatória desde os anos primários, além de ter ganhado visibilidade dentre as demais disciplinas, é válido mencionar que essa lei não dá uma orientação de como o trabalho com a LP, nas escolas, deveria acontecer.

Em outras palavras, o que podemos afirmar sobre o ensino de LP à época é que, mesmo tendo se tornado obrigatório, a lei não menciona a necessidade de algum outro documento que pudesse orientar as aulas de LP, ou seja, de que modo deveria ser sua organização, quais seriam, de fato, os objetivos dessas aulas a brasileiros, ou de como torná-las significativas a seus falantes.

Em se tratando das mudanças que ocorreram na Lei, veremos a seguir o que mudou em 1971, na LDB/1971.

Nessa Lei, é reforçada a ideia de que o ensino de 1º e 2º graus deve ser ministrado obrigatoriamente na língua nacional; também, permanece a ideia de que é preciso dar destaque ao ensino da LP, uma vez que esta é instrumento de comunicação e de expressão da cultura nacional.

No Art. 25 da Lei, diz que “o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de *ler, escrever*” [...] (Art. 25, LDB/71, grifo nosso). Vemos que nesse artigo, aparece, tacitamente, a ideia de que o ensino de LP está voltado para o ensino da leitura e da escrita.

Entendemos, assim, que, na LDB/71, a língua é vista como instrumento de comunicação e expressão de uma cultura e que seus objetivos maiores estão para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mas, assim como a LDB/61, não há o cuidado de se exigir um documento que possa orientar como esse trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita pudesse acontecer.

Percebemos, pois, um avanço, mesmo que sutil, quanto ao conceito de língua: a

3 Citação retirada da Lei de Diretrizes e Bases/1961: Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

ideia de que ela – a língua - está a serviço da comunicação. Embora essa ideia apresente qual conceito de língua deve ser adotado nas escolas, os objetivos do ensino não se delinham, claramente, também não fica claro como esse ensino deveria acontecer.

Depois de 20 anos, a LDB passou por novas alterações. Na LDB/96, podemos observar que o estudo da LP continua ganhado destaque, só que agora outras disciplinas também passam a se tronar pauta na discussão, como a Matemática, o conhecimento dos mundos físico e natural e das realidades político-sociais.

Ainda na LDB/96, o Ensino Fundamental, ministrado em língua portuguesa, passa a ser obrigatório e deve ter como objetivos a formação básica do cidadão, assegurando, conforme o Art. 32, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da *leitura, da escrita* e do cálculo” (Art. 32, LDB/96, grifo nosso).

A partir desse momento da Lei, já se pode falar em outro documento oficial da educação brasileira. De 1997 – 2000, foram estabelecidos, pela LDB, os PCN – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Por meio dele, é que temos uma melhor definição acerca dos objetivos para o ensino e a aprendizagem de LP. Mais adiante, veremos do que se trata tal documento.

Em se tratando das disciplinas que se tornam obrigatórias, o ensino de LP torna-se obrigatório também nos 3 anos do Ensino Médio, conforme a LDB/96.

Vimos até aqui que, desde o período em que o ensino não era de acesso a todos até a LDB/96, sempre houve uma valorização do ensino de LP. Entretanto, somente após o ensino se tornar público, foi que pudemos ver o surgimento de um documento que de fato pudesse trazer orientações para o trabalho com a língua em sala de aula, os PCN e depois a BNCC - a Base Nacional Comum Curricular, documentos importantíssimos, que norteiam o ensino do país.

2.2 Por que ensinar português para brasileiros: objetivos do ensino de língua materna

Vimos, na seção anterior, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram estabelecidos pela LDB/96. Até então, embora a LDB date de 1961, não havia ainda um documento oficial no Brasil que orientasse quanto às formas de abordagem do ensino de língua materna, apesar de o trabalho com a LP nas escolas sempre ter sido pauta de destaque nas discussões. Surgem, assim, em 1997 e 1998, os PCN para as séries do Ensino Fundamental I e II; e em 1999, tais orientações desse documento foram dispostas para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação – MEC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados visando respeitar as diversidades regionais e culturais existentes no país, além de “considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5), dando condições às escolas para que ofereçam aos estudantes o acesso “ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos

como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998 p. 5).

Assim, à guisa de explicação, os PCN se caracterizam por: 1) apoiar a escola; 2) tornar os conteúdos significativos; 3) fortalecer a integração “escola-sociedade”; 4) desenvolver diferentes capacidades dos alunos; 5) garantir autonomia e personalização de cada escola; e 5) valorizar a prática docente.

A partir dos objetivos supracitados que caracterizam os PCN, podemos observar também que esse documento, além de sugerir objetivos mais claros para o ensino de língua materna, orienta quanto aos objetivos do ensino de modo geral na escola, o que não se fazia em documentos anteriores, na LDB, por exemplo.

Em se tratando do ensino de língua materna, os PCN orientam que:

(...) o ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas, (...) pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p. 33).

Desse modo,

o espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem [...]; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana; [...] o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998, P. 144).

Entendemos, pois, a relevância dos objetivos do ensino de língua materna. Dessa maneira, esse ensino precisa oferecer um leque de atividades capazes de:

(...) utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; (...) e usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Sabemos que o ensino e a aprendizagem da língua materna estão organizados em quatro práticas languageiras: a leitura, a produção de texto, a oralidade e análise lingüística/semiótica, sendo que os PCN apontam objetivos específicos para o processo de leitura de textos orais, para o processo de leitura de textos escritos, para o processo de produção de textos orais, para o processo de produção de textos escritos e para o processo de análise lingüística/semiótica.

Desse modo, é pertinente mostrar os objetivos sugeridos nos (PCN, 1998) acerca desses processos de uso da língua(gem).

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno: l) amplie o conjunto

de conhecimentos semântico-gramaticais e discursivos presentes na construção de sentido do texto; II) reconheça como os elementos não verbais contribuem para a construção de sentido do texto; III) utilize a escrita como apoio para registrar, documentar e analisar, etc.; e IV) amplie capacidades de reconhecer intenções do enunciador, tornando-se capaz de aderir ou não as posições ideológicas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno domine: “procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e as características do gênero e suporte, desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais”. (BRASIL, 1998, p. 50).

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada” (BRASIL, 1998, p. 51).

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno produza diferentes gêneros de texto de modo coeso e coerente, sabendo aplicá-los aos mais diversos contextos comunicativos (BRASIL, 1998).

Em se tratando **do processo de análise linguística**, espera-se que o aluno “constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos”. (BRASIL, 1998, p. 54).

Tendo revisitado as orientações dadas pelos PCN, observaremos a seguir que a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) sugerirá objetivos e atividades semelhantes aos PCN, uma vez que ela é um desdobramento das orientações que já existiam, corroborando a necessidade de mudanças para o ensino de língua.

Desse modo, a BNCC orienta, igualmente aos PCN, que as aulas de Língua Portuguesa têm o objetivo de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas dos estudantes. Para tal fim, as aulas de língua materna estão divididas em eixos que se complementam, que são chamados de práticas de linguagem: a oralidade, a leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica (BNCC, 2018).

Dessa maneira, conforme a BNCC (2018), espera-se, com as práticas de linguagem, que:

No eixo leitura:	o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros de texto, ampliando seu repertório de leitura.
No eixo escrita:	o aluno produza os mais diferentes gêneros de texto, de modo coeso e coerente, sabendo aplicá-los aos seus contextos de interação específicos.
No eixo oralidade:	o aluno tenha contato com os mais diversos gêneros de texto orais, sabendo aplicá-los aos seus contextos de produção específicos.

Fonte: Elaborado e baseado nas prescrições da BNCC (2018).

E no eixo da **análise linguística/semiótica** espera-se que o aluno domine

procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2017, p 71).

As aulas de LP tendo, pois, essa organização, a BNCC vem sugerir que as aulas de língua materna só fazem sentido aos falantes dessa língua, se as aulas ajudarem o aluno a “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social (...) para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo” (BNCC, 2017, p 72).

Assim, para que tais objetivos possam ser alcançados, cabe à escola organizar atividades que oportunizem o aluno a aprender a conhecer, compreender e explorar os mais diversos tipos de linguagem para a produção de diferentes gêneros de textos, aplicando-os aos seus contextos de produção específicos (BNCC, 2017, p. 63).

Analisando as orientações quanto aos objetivos pretendidos tanto pelos PCN quanto pela BNCC, evidencia-se a importância do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que essa disciplina, sendo vista como um instrumento de trabalho de reflexão sobre a linguagem, oportuniza os estudantes a refletir sobre o uso que fazemos da língua nas relações sociodiscursivas.

Nesse sentido, os objetivos propostos por esses documentos visam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos; espera-se que, ao final de cada ciclo de estudo, o aluno conclua esse ciclo dominando capacidades e estratégias tanto de leitura como de escrita, ou seja, saibam e aprendam a usar a língua adequadamente, que está a serviço da interação/comunicação.

Portanto, é mister discutir o conceito de gramática, bem como analisar qual ou quais gramáticas melhor dialogam com a proposta do nosso trabalho, com o fito de suscitar reflexões sobre o trabalho com a língua materna no contexto de sala de aula, auxiliando o

trabalho do professor de Língua Portuguesa.

3 | ENSINO DE GRAMÁTICA X ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: (RE)PENSANDO CAMINHOS

Sabemos que, por muitas décadas, o ensino de gramática caracterizou-se em estudar a língua, vendo-a como um fim em si mesma, não permitindo ao aluno a prática de refletir sobre as possibilidades de uso da língua em práticas situadas de linguagem.

Contudo, essa visão passa a ser questionada, uma vez que a língua passa a ser vista como uma maneira de interagir socialmente. Então, o ensino prescritivo e apenas de nomenclaturas gramaticais deixa de ser o foco das aulas, isto é, conhecer somente o sistema linguístico e seu funcionamento já não era suficiente, nem o foco, mas sim desenvolver as habilidades de expressão e de compreensão de texto ao fazer uso da língua (SOARES, 1998).

Surge, portanto, a necessidade de uma proposta de um ensino produtivo da Língua Portuguesa que se ajustasse às necessidades contemporâneas da comunicação humana (LEURQUIN, 2020). É nesse contexto que uma nova concepção de linguagem passa a ser valorizada: a linguagem como forma de interação social, que vê a língua como enunciação/discurso, entendendo as relações da língua com seus usuários e com o contexto comunicativo em que a língua é utilizada (SOARES, 1998).

Dessa maneira, nasce um novo olhar em relação ao ensino de língua no Brasil, em que Geraldi (1984) inaugura o termo *análise linguística*, propondo uma articulação entre os eixos do ensino de língua materna, que são: leitura, produção de Texto, oralidade e análise linguística.

Geraldi (1984) propunha que a reflexão sobre as questões de estrutura e sobre questões textuais da língua partisse das produções de texto dos alunos. Desse modo, esse autor defendia que o acesso aos textos produzidos pelos alunos seria a preparação das aulas de prática de gramática, chamadas pelo autor de análise linguística.

De acordo com o autor, era necessário ampliar as possibilidades de trabalho com a língua nas aulas, contemplando o uso da língua nos diferentes contextos de uso, por isso apresentou a necessidade de uma prática de análise linguística.

Para esse teórico, o uso dessa expressão:

não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplia-as a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para

que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Vemos, por meio da citação do autor, que o ensino de língua passa agora a não se restringir somente à metalinguagem, ao conhecimento estrutural da língua, mas também envolveria a leitura e a produção de textos por meio de um trabalho que reflete sobre como usar os recursos da língua. Desse modo,

a prática de análise linguística não é, assim, nem um novo método, nem uma nova roupagem para ensino de gramática, não se resumindo, portanto, a um novo jeito ou a uma nova estratégia para apenas transmitir regras prescritivas, conceitos e definições. Não se trata também de usar o texto como pretexto para repetir as práticas pouco reflexivas que ocorriam (ou ocorrem) na escola. Trata-se, ao contrário, de refletir sobre a língua portuguesa, sem se limitar ao ensino de classificações e nomenclaturas e de regras prescritivas que não se relacionam com os atuais usos linguísticos. *É uma atividade que possibilita compreender os fenômenos linguísticos na dimensão da textualidade e da normatividade, o que poderá contribuir para a formação de leitores e produtores de textos* (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 732, grifo nosso).

Ainda se tratando da expressão análise linguística, veremos que, ao passar dos anos, reflexões foram feitas. Discutiu-se, por exemplo, a necessidade de rever a proposta inicial de Geraldi (1984), que defendia o uso das próprias produções de texto dos alunos para se analisar a língua. Mendonça (2007), por exemplo, defendeu que textos de escritores experientes também passassem a ser utilizados nas aulas.

Dessa forma, o conceito de análise linguística, segundo (MENDONÇA, 2007), deve contemplar “a construção de sentido nos usos linguísticos diversos” (MENDONÇA, 2007, p. 95), contemplando não apenas as produções dos estudantes, como ponto de partida para refletir sobre o funcionamento da língua; sugere-se que os textos que circulam socialmente também sejam objeto de reflexão acerca do funcionamento da língua.

Baseados no que vimos, também defendemos o uso da terminologia “*análise linguística*”, uma vez que se propõe uma mudança de postura em relação ao trabalho com as práticas languageiras no contexto de sala de aula.

O quadro a seguir consegue ilustrar bem os avanços e os ganhos, quando escolhemos a prática de análise linguística para dar conta do ensino de língua materna.

Ensino de gramática	Prática de Análise Linguística
- Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	- Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
- Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de leitura e de produção de texto.	- Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
- Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	- Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
- Privilégio das atividades metalinguísticas.	- Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
- Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	- Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
- Centralidade da norma-padrão.	- Centralidade dos efeitos de sentido.
- Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	- Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
- Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
- Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfológicas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeito de sentidos.

Fonte: Quadro retirado de Mendonça (2006).

Tendo contextualizado essas reflexões em torno da expressão análise linguística (AL), vemos que esse termo sugerido nos PCN permanece na BNCC. Entretanto, na BNCC, é acrescido o termo *semiótica*, ficando “*análise linguística/semiótica*”, sugerindo que, embora nos PCN possamos encontrar uma orientação que ampliou o trabalho com a língua em sala de aula, elegendo o texto como carro-chefe para refletir sobre os usos da língua, o acréscimo do termo “*semiótica*” amplia ainda mais o trabalho de reflexão sobre esse uso, já que, nos documentos anteriores, nos PCN, por exemplo, apesar de ter mostrado um avanço importante, está considerando somente a linguagem verbal - o texto escrito e oral, não considerando outros tipos de linguagem para a produção de texto⁴ (LEURQUIN, 2020).

Sendo assim, a BNCC, uma vez que considera que “uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria” (BNCC, 2017, p.83), também considera importante que os estudantes

ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos

4 Sugerimos a leitura na íntegra do artigo de: LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. In: GUIMARÃES et al. O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letaraia, 2020.

discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2017, p. 83).

Assim, a BNCC, ao acrescentar o termo “semiótica” ao eixo análise linguística, sugere uma ampliação do conceito de texto em sala de aula e amplia possibilidades de reflexão sobre os usos que fazemos das diferentes linguagens.

Desse modo, nas aulas de LP, em qualquer que seja o eixo, leitura, produção textual ou análise linguística/semiótica, o texto passa ser a unidade básica do ensino de língua materna (LEURQUIN, 2016).

Esse posicionamento defendido pela autora também é defendido nas prescrições da BNCC, como podemos observar na citação que segue:

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017, p. 61, grifo nosso).

O gráfico a seguir consegue sintetizar bem nossa discussão:



Gráfico 5 – As práticas de linguagem

Fonte: Quadro retirado dos PCN (1997) e reinterpretado por Dodó (2020).

Fazendo a leitura da imagem, entendemos que, quando usamos a língua, ela está a serviço da interação/comunicação, que é realizada por meio da prática da escuta e da leitura de textos orais, escritos e multissemióticos e pela prática da produção de textos orais e escritos e multissemióticos; e, para compreender o que produzimos, o que escutamos, ou que o lemos, precisamos refletir sobre a língua.

As aulas de análise linguística/semiótica, portanto, de gramática, têm uma relevância para o ensino: aprendermos a produzir e a compreender textos, uma vez que é por eles que interagimos.

Desse modo,

quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78, grifo nosso).

Logo, o ensino da língua só acontecerá de maneira produtiva e significativa, quando o ensino da gramática começar a ser compreendido por um viés que alia texto, gramática e contexto comunicativo (LEURQUIN, 2016). Portanto, o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula não pode

[...] tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. *Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto* (BRASIL, 1998, p.23, grifo nosso).

Sobre essa questão, Bulea (2015) utiliza o termo “Gramática Renovada”, assumindo, frente ao ensino de gramática, uma postura crítico-reflexiva, que não se limita aos saberes linguísticos e estruturais da língua; defende, enfim, o uso da língua em função da comunicação. Desse modo, quais “as finalidades do ensino da gramática” e por que ensinar a gramática”? (BULEA, 2015, p. 20).

Em resposta a essas perguntas, de acordo com a autora, o ensino de língua apenas se justifica quando seu estudo permitir que os alunos saibam se comunicar de maneira eficiente nas diversas situação de interação (BULEA, 2015). Assim, para os alunos interagirem e comunicarem-se adequadamente, é necessário que o ensino de língua materna esteja dividido em quatro tipos de saberes ou habilidades: falar, ouvir, ler e escrever (BULEA, 2015).

3.1 Por um ensino de análise linguística/semiótica renovado: que abordagem gramatical, portanto, poderá ajudar a atingir determinada finalidade?

Acreditamos que os posicionamentos epistemológicos assumidos pelo professor em sala de aula são decisivos para o alcance dos objetivos do ensino de língua materna. Nesse sentido, é relevante discutir sobre a gramática funcionalista e como sua abordagem pode contribuir no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

Neves (2008), sobre o ensino de língua materna, defende uma valorização da gramática estudada intrinsecamente ao uso da linguagem. Assim, nas aulas de língua materna o foco deve ser “a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das

funções da linguagem” (NEVES, 2008, p. 18).

Estamos, assim, falando, de acordo com Neves (1997), de gramática funcional: [...] “uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social” (NEVES, 1997, p. 15). Nesse sentido, é preciso compreender o uso da língua como uma prática social e comunicativa do homem. Para Dik, toda língua natural é instrumento de interação social que, para existir, é preciso manifestar-se real e concretamente na interação, caracterizando a principal função de uma língua natural – a comunicação. (DIK, 1978).

A língua, para Givón (1995), no processo de interação e comunicação, não deve ser entendida como um sistema autônomo, desvinculado de seu contexto de uso; ela – a língua – deve ser associada a parâmetros comunicativos, a processamentos mentais e a interações socioculturais.

No funcionalismo de Halliday (1985), o autor fala dessa relação entre língua e seu uso: ele defende que a língua deve ser compreendida em torno do texto ou do discurso. Assim, para esse teórico, a gramática está para as atividades textuais, isto é, a construção de texto produzida em um determinado contexto de uso. As expressões linguísticas, portanto - os textos - só podem ser compreendidos quando analisados em funcionamento dentro de seus contextos situacionais de produção.

Nesse sentido é, a partir desse código natural, que é utilizado a um fim específico – a interação - que os falantes o utilizam para se comunicar por meio das construções textuais.

O ensino de análise linguística/semiótica mostrar-se-á relevante, pois, se seu objetivo último for desenvolver no aluno

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar, material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN, 1998, p. 49).

Concluimos, dessa maneira, que um ensino “gramatical renovado” propõe uma clara articulação entre o estudo da língua e as práticas de linguagem. (BULEA; GAGNON, 2017).

Dessa maneira, concordamos com Leurquin (2020), quando diz que deve ser nosso interesse proporcionar um ensino de língua que considera as necessidades reais dos alunos e como essas necessidades podem ser trabalhadas, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Assim, analisando como o funcionalismo concebe o uso da língua, bem como a conceitua, entendemos que a gramática funcionalista representa uma perspectiva produtiva, uma vez que reconhece que o trabalho com a língua(gem) deve estar articulado a um conceito de língua que vai além das estruturas linguísticas, mas que entende que, se estudamos a língua, é porque fazemos uso dela nas interações cotidianas que acontecem

sempre mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, ratificamos a necessidade da mudança da terminologia “ensino de gramática” por prática de “análise linguística/semiótica”, uma vez que esta confere às aulas de língua maior significância, tornando-as mais produtivas aos estudantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tecemos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Apresentamos um panorama do surgimento da disciplina de LP no país e vimos o que orientam e como orientam os documentos oficiais da educação brasileira sobre os objetivos do ensino de língua materna; vimos também as discussões teóricas em torno das práticas de linguagem, focalizando o ensino da análise linguística/semiótica e de que modo esse ensino funciona como ferramenta para trabalhar e desenvolver as demais práticas languageiras.

A nossa discussão pôde evidenciar que o trabalho com o eixo de ensino de análise linguística/semiótica, em sala de aula, está diretamente ligado – ou deveria estar - ao processo de ensino e aprendizagem da produção escrita, da leitura e da prática da oralidade, uma vez que a língua é usada para produzir e compreender textos nessas três modalidades; o uso da língua está, portanto, a serviço da interação e da comunicação; por isso, nas aulas de língua materna, precisamos desenvolver as habilidades languageiras dos nossos estudantes e oportunizar a reflexão do uso que fazemos da língua nas práticas interativo-sociodiscursivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. F. J.; SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 727-749, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4714/4301>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**: une introduction illustrée. Genève: Université de Genève: FPSE, 2015.

BULEA BRONCKART, E.; GAGNON, R. (org.). **Former à l'enseignement de la grammaire**. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2017.

DICK, C. S. **Funcional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1978.

DIK, C. S. **The Theory of Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DODÓ, F. W. F. **A coesão nominal e a conexão no gênero textual redação do Enem produzido por alunos ingressantes no Ensino Médio**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIVÓN, T. **Funcionalism and grammar**. Amsterdam/Filadélfia: Jonh Benjamind Publishing Company, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

LEURQUIN, E.; SILVA, M. C. A escrita no contexto de ensino e aprendizagem e aprendizagem de Português para estrangeiro. *In*: CAVALCANTE, L. R.; CARNEIRO, M. P.; SANTOS, N. S. A. **Ensino de língua e práticas discursivas: múltiplos olhares**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 123-134.

LEURQUIN, E. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise linguística/semiótica. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-247.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C. (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. *In*: MARCURSCH, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

REVISÃO DE TRADUÇÃO DE TEXTO EM VERSO: CONHECIMENTOS E RESPEITO AO ESTILO DO AUTOR TRADUZIDO

Data de aceite: 01/09/2022

Dulce Maurilia Ribeiro Borges

RESUMO: No texto, apresentamos alguns conhecimentos necessários à realização do trabalho do revisor de tradução de texto em verso, que visa aprimorar um produto da literatura traduzido, cujas particularidades da língua-fonte, do estilo do autor do texto-fonte e as especificidades do gênero poema sejam consideradas no texto da língua-alvo. Para isso, com suporte teórico nos estudos sobre o gênero textual: poema, Moisés (2003); sobre a tradução de texto literário, Britto (2020), Faleiros (2012), Laranjeiras (2003); sobre revisão e preparação de texto, Malta (2000). Tomamos alguns versos de três traduções diferentes de “Le vin des amants”, de Charles Baudelaire, para mostrar que ao profissional de revisão de tradução são exigidas diversas competências, inclusive, sensibilidade poética, de modo que o resultado seja um produto literário mais próximo possível do original, capaz de agradar ao leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão de texto em verso; Revisão de tradução; “Le vin des amants”; Charles Baudelaire.

**REVIEW OF VERSE TEXT TRANSLATION:
KNOWLEDGE AND RESPECT TO THE
TRASLATED AUTHOR'S STYLE**

ABSTRACT: In the text, we present the necessary knowledge to carry out the work of the proofreader

of text-to-verse translation, which aims to improve a product of translated literature, whose particularities of the source language, the style of the author of the source text and the specifics of the poem genre are considered in the target text. For this, with theoretical support in the studies on the textual genre: poem, Moisés (2003); on the translation of literary texts, Britto (2020), Faleiros (2012), Laranjeiras (2003); on proofreading and text preparation, Malta (2000). We took some verses from three different translations of “Le vin des amants”, by Charles Baudelaire, to show that the translation revision professional is required to have different skills, including poetic sensitivity, so that the result is a literary product as close as possible to the original, capable of pleasing the reader.

KEYWORDS: Verse review; Translation review; “Le vin des amants”; Charles Baudelaire.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um bom trabalho de revisão textual demanda tempo, conhecimento, curiosidade e paciência; e isso se torna mais complexo e desafiador quando o revisor aceita se debruçar sobre a revisão de uma tradução de texto em verso, pois, além dos conhecimentos teóricos, certa sensibilidade e criatividade poética são necessárias para que o produto literário seja apresentado com características mais próximas da intenção e do estilo do autor do texto de partida, e satisfaça o senso estético do leitor.

Na defesa desse pensamento,

comentamos alguns conhecimentos necessários ao revisor de texto em verso, por meio de um olhar de caráter teórico-analítico de estudos de Malta (2000) sobre revisão e preparação de texto; de Moisés (2003) sobre o gênero poema; de Britto (2020), Faleiros (2012), Laranjeiras (2003) sobre a tradução de texto literário, debruçado sobre a revisitação de alguns versos traduzidos do poema *O vinho dos amantes*¹, do francês simbolista, Charles Baudelaire.

Para isso, norteamos o texto partindo em busca das respostas para estas indagações: quais são os conhecimentos necessários ao revisor de tradução quando ele se dedica à revisão de um texto em verso visando à obtenção de um texto de chegada mais próximo da intenção do texto de partida? Quais são os conhecimentos que esse profissional de revisão deverá ativar quando se deparar com a tarefa de revisar a tradução de um poema, como *O vinho dos amantes*, de Charles Baudelaire?

O vinho dos amantes, cuja temática instigante e com pouca quantidade de traduções em língua portuguesa, chamou-nos atenção por alguns versos terem sido traduzidos apenas com suporte na técnica de tradução literal, consoante classificação de Newmark (1988). Desse modo, embora coadunemos com a afirmação de que não há tradução de equivalência perfeita ao texto de chegada, pensamos que o revisor de tradução em verso deverá considerar vários aspectos relevantes para o texto já traduzido.

Por meio da análise de algumas sentenças traduzidas do poema citado, realizadas por autores, épocas e contextos diversos, sem, é claro, a intenção de desmerecer as traduções, visamos ratificar o quão complexo, delicado é o trabalho do profissional de revisão, que busca a preparação adequada, se possível, aceitável do texto traduzido em verso, alinhado aos princípios estético-literários do original.

PARTICULARIDADES PARA A PRÁTICA DO REVISOR DE TRADUÇÃO DE TEXTO EM VERSO

Antes de apresentar os conhecimentos para o exercício do profissional, julgamos necessário relembrar estes conceitos: a) texto é um encadeamento frasal, lógico, produzido em um contexto, com o fim social específico, o qual está destinado a um público previamente escolhido; e, por haver uma ampla possibilidade de intenções comunicativas e públicos, encontram-se classificados em gêneros textuais; b) revisar um texto é prepará-lo para publicação, contudo, o revisor “tem de se limitar à sua função. Tem de contribuir com seus conhecimentos, sua cultura geral ou especializada [...]”. (MALTA, 2000, p. 17).

Para Malta (2000), o profissional de texto, que apresenta o resultado de seu trabalho mais confiável, primeiramente, dispõe de curiosidade para averiguar a veracidade do texto traduzido consultando o original, haja vista a possibilidade de se deparar com uma tradução incompleta ou equivocada, a fim de eliminar possíveis dúvidas e evitar a publicação de um

1 Tradução nossa para *Le vin des amants*, Charles Baudelaire.

texto com informações distorcidas. Entretanto, para isso, é necessário saber pesquisar na *web* e manusear as ferramentas do *word* para a otimização do seu trabalho de revisão.

Pensamos que, quando o profissional de texto se debruça sobre a revisão de um poema, ativa mais outros conhecimentos além dos citados por Malta, já que um texto literário em verso requer um trato mais apurado e senso estético aguçado, o qual perpassa pela sensibilidade poética. O termo poema é definido por Moisés (2003, p.129) sendo um “texto em que o fenômeno poético se realiza”, cuja essência é o fazer estético-artístico. O poeta não diz tudo o que sente ou o que acontece na realidade, mas sugere isso, ora hiperbolizando, ora atenuando o que está ao redor ou que pode acontecer.

Nesse gênero de texto, o sujeito lírico contempla as emoções, as sensações e o mundo ao seu redor sob o olhar de certo *eu*, em momento de contemplação ou de ausência do real, assim, temos um texto poético, cujos pensamentos particulares são expressos por palavras escolhidas por um *eu* em situação específica. Nas palavras de Moisés (2003), isso acontece quando

o ‘eu’ volta-se para si próprio: ator exclusivo dum espetáculo desenrolado no interior dos seus confins, vê imagens onde se espelham os seres e as coisas do mundo exterior, não eles próprios; vê-os convertidos em imagens, e estas é que, ao fim de contas, montam o espetáculo em que o ‘eu’ impera. (MOISÉS, 2003, p. 85).

Em concordância com a situação vivenciada por esse *eu* específico, o texto poético expressa o mundo interior desse ser que é representado pelo poeta. Em respeito a essa especificidade, o revisor se depara com a prevalência da linguagem poética e com a expressão do conteúdo que certo *eu* revela e transmite ao leitor: imagens de fantasias, reflexões sobre si e sobre o outro, que a distinguem de semelhantes, por exemplo, no caso do vocábulo ‘amor’, que pode ser ou não ser em si, pode ser “poética e não-poética: dependerá dos demais vocábulos com os quais entrar em contacto o seu funcionamento como expressão poética ou não-poética.” (MOISÉS, 2003, p. 183).

Nesse gênero textual, o vocábulo é ambíguo e há metáforas capazes de mascarar e de sugerir mais do que mostrar a palavra em seu significado denotativo, já que a linguagem da poesia é conotativa, aquela que ressignifica os sons, a cor, o perfume, a musicalidade, a forma, o conteúdo, por exemplo. Entretanto, a ambiguidade do signo poético não provém apenas da concorrência entre “os vários sentidos nascidos do emprego maciço da metáfora, mas também da tensão entre o sentido denotativo, ainda presente no texto, e o(s) sentido(s) conotativo(s) dos vocábulos [...]” (MOISÉS, 2003, p. 224).

O ritmo, sendo ainda um dos elementos básicos da poética, não pode ser esquecido. Para Moisés (2003), ele não é uma mera repetição de certo movimento ou de certa duração, mas é a expressão de emoções e sensações do poeta, em “permanente movimento espiral, como uma sequência de sons, de sentidos e de sentimentos, uma sequência ao mesmo tempo musical, semântica e emotiva” (MOISÉS, 2003, p. 88), evidenciado e capturado por

meio da leitura em voz alta.

Para Meschonnic (2010), o ritmo, não aquele elemento de alternância de ordem, medida e proporção, “mas o ritmo tal como a poética o transformou, organização de um discurso por um sujeito, e movimento da palavra na escritura, prosódia pessoal, semântica do contínuo” (MESCHONNIC, 2010, p. 75), é o mais importante modificador do ato de preparação do texto, por isso, o revisor deve estar atento à presença desse elemento no texto predominantemente poético.

Pensamos que um produto de qualidade (um texto revisado sob o olhar profissional) apresenta coerência na história, coerência interna, coerência entre o sujeito lírico e o contexto, entre a voz do narrador e a voz das personagens, e a continuidade do ritmo. Para isso, o profissional deverá aceitar suas limitações de interferências, não ultrapassando as suas possibilidades de correção ortográfica – se não for estética –, de sugestão quanto à substituição de palavras, à ordem de frases ou de versos e à pontuação.

Se revisar um texto em verso demanda saberes específicos, a revisão de uma tradução de texto em verso é mais complexa, pois, exige, além dos conhecimentos citados, que: a) o revisor domine o idioma estrangeiro do texto traduzido, mas que também faça uso de bons dicionários bilingues ou não, independente da formalidade ou não do vocabulário presente no material; b) pesquise o texto-fonte para que compreenda e assimile a experimentação estética do autor; c) saiba quais são as principais técnicas de tradução e como empregá-las adequadamente no texto da língua-alvo; d) e, até mesmo, verifique a pontuação, se ela está divergente ou não da pontuação do texto original.

A tradução é um exercício linguístico que requer destreza e conhecimentos diversos. Por isso, “a tradução é concebida como a passagem de uma língua a uma outra língua. Está ligada também à noção de estilo individual (...)” (MESCHONNIC, 2010, p. XXII). Quando se trata de “traduzir – principalmente traduzir um texto de valor literário – nada tem de mecânico: é trabalho *criativo*.” (BRITTO, 2020, p. 18). Começou a ser objeto relevante de estudo e de discussão a partir dos anos 1950, época em que traduzir a língua cedeu lugar à tradução do discurso e do texto como unidade.

A partir dessa relevância que o discurso e o texto como unidade ganharam no ato de tradução, surgiram teorias sustentando a complexidade do processo tradutório, o qual gira em torno tanto de aspectos da produção quanto da recepção de textos, por isso, é possível que seja realizada mais de uma tradução de um texto de partida a depender dos objetivos pretendidos, do público-alvo, da finalidade que se deseja atribuir ao texto traduzido, e ainda do mercado, que pode exigir um padrão para a recriação de um texto na língua e na cultura de recepção.

Nesse sentido, traduzir um texto literário não constitui apenas uma ação realizada sobre as sentenças e sobre os elementos linguísticos, mas sobre o seu conjunto textual que tem estética e valor próprios, ou seja, a “tradução de um texto literário deve fazer o que faz um texto literário, pela sua prosódia, seu ritmo, sua significância, como uma das formas

da individuação, como uma forma-sujeito.” (MESCHONNIC, 2010, p. XXIV).

Para isso, é importante destacar que o revisor de tradução de texto em verso leve em consideração dois requisitos primordiais na realização de sua tarefa: a) da impossibilidade de separar a forma do conteúdo sem causar prejuízos ao texto de chegada; b) da flexibilidade que essa relação inseparável carrega no interior do texto poético, que gera cadeias vocabulares, cujos sentidos se afastam da referencialidade ‘comum’, e se aproximam da significação da semiose, consoante estudos de Laranjeiras (1993), pois a tradução de texto poético não é uma unidade estável, definitiva. Ela exige do tradutor mais do que o conhecimento estrito da linguística, assim como também o aspecto formal do texto literário, que, muitas vezes, contraria o sentido da linguagem de comunicação cotidiana, Faleiros (2012). Ou seja, não devemos traduzir tão somente o significado, mas, ainda, o próprio signo e a iconicidade estética, a fisicalidade, a materialidade, as propriedades sonoras e a imagética visual desse signo, por essa razão, em alguns casos, as técnicas de tradução livre e a idiomática são preferíveis à técnica de tradução palavra por palavra e à literal, porque mantêm a ‘hegemonia’ do termo e do significado.

O produto literário traduzido, nesta segunda década do século XXI, é aquele que comunica e interage simultaneamente o texto de partida com o texto de chegada, obedecendo ao estilo do poeta, produtor do texto de origem, e por esse ser um processo dinâmico: “entre levar o leitor local à cultura estrangeira e trazer o texto estrangeiro à cultura local, não se pode optar por uma dessas travessias, a tradução é o simultâneo ir e vir” (MEIRELLES, 2013, p. 14), por essa razão, o texto literário em tradução demandará o uso de mais de uma técnica de tradução e, ainda assim, não seguirá as mesmas regras do texto-fonte, sendo mais relevante que tanto tradutor quanto revisor se esforcem para criar efeitos de sentidos específicos ao texto.

Nesse sentido, o trabalho do revisor é ainda o de auxiliar o tradutor nas escolhas estéticas; e, se considerarmos as análises de Vizioli (apud Faleiros, 2012) e de Faleiros (2012), esse profissional é um crítico que, após observar cuidadosamente o texto, captura e compreende as impressões estéticas que o poema de partida transmite ao leitor, para depois, a partir de suas leituras e conhecimentos teóricos, avaliar e fornecer suas impressões que expressam mais diretamente as impressões do sujeito poético.

Embora a tradução seja “uma poética experimental à medida em que ela constrói a experiência, e a demonstração” (MESCHONNIC, 2010, p. 75), o revisor de tradução de texto em verso não deve visar ao apagamento de tradução alguma, ao contrário, visar à preparação do material: analisando a camada interpretativa, aprofundando os elos discursivos do texto literário da língua-cultura receptora. Assim, a tarefa do revisor, bem como a do tradutor, requer subjetividade, sensibilidade, capacidade intelectual, experiência literária. cujos resultados a serem alcançados serão únicos, mas não isentos de críticas.

A seguir, comentaremos as discrepâncias entre três traduções do poema *O vinho dos amantes*, de Charles Baudelaire, por meio de uma breve análise de algumas

sentenças traduzidas. Essa produção poética é rica em ritmo e em imagens, harmonizam palavras e música, e implicam ao revisor de tradução uma tarefa complexa a ser realizada com atenção, sobretudo, ao estilo desse autor francês e às variedades de sons e ritmos inerentes a ele e à época moderna da cidade de Paris.

O REVISOR DE TRADUÇÃO EM *O VINHO DOS AMANTES*, DE CHARLES BAUDELAIRE

Como já dito, o ato de traduzir é passível de mudanças, sendo que nem o profissional da tradução, nem a própria tradução conseguem torná-lo inflexível. Nessa circunstância, ao analisar algumas sentenças de versos traduzidos de *O vinho dos amantes*, realizada por José Saramago, em 1978; por Ivan Junqueira, em 2012; e por Celeste Ribeiro, em 2012, visamos ratificar que o revisor de tradução se depara com modificações nas estruturas linguísticas e no conteúdo diversos que lhe vão exigir paciência e ativação de vários saberes e sensibilidades, dentre eles a essência poética, de modo que a sua atividade de intervenção apresente resultados aceitáveis pelo leitor.

Le vin des amants, título original de um dos poemas de Charles Baudelaire, pertence à edição de 1861, estando localizado na parte CVII. Esse poema, bem como outros três, os quais também fazem referência ao vinho, bebida que proporciona um estado de embriaguez, cujas sensações vão do sentimento de plenitude à estranheza e ao escapismo do real, encontra-se agrupado sob o título *Vin* na obra *Les Fleurs du Mal*, edição de 1861. É um soneto regular quanto à forma, segundo o modelo da Plíade, ou seja, é soneto que apresenta rimas dispostas na seguinte sequência: ABBA, para os quartetos, e CCD EDE para os tercetos.

Esse conhecimento contribui para a obtenção de uma tradução que talvez não mostre modificações extremas em elementos da poética, como: a musicalidade, o ritmo e as rimas, os quais se apresentam consoantes os movimentos cambiantes e líricos da alma, as ondulações do espírito e da consciência, isto é, após a interpretação do poema original, o revisor verificará com mais consistência se as escolhas do tradutor não atribuíram um sentido literal e fechado, que acabam por levar à perda estética, principalmente, da musicalidade presente nos versos de Baudelaire.

Os versos são interpretados como a intenção de busca do prazer, denotando um tipo de devaneio, para o qual o sujeito lírico está entregue à imaginação, prestes a se desprender do momento presente, em busca de uma atmosfera libertária, sem tensão, diferente da vida cotidiana. Vemos isso desde a primeira sentença: “Aujourd’hui l’espace est splendide!”, que José Saramago traduziu como: “Hoje o espaço é esplêndido!”; enquanto Ivan Junqueira, “O espaço hoje expande de vida!”; e Celeste Ribeiro, “Esplendorosa era de agora!”. Observa-se que José Saramago priorizou a fidelidade ao texto original ao adotar um registro que mantivesse o coloquialismo, a correspondência vocabular similar, haja vista que, muitas vezes, Baudelaire usou palavras simples, do cotidiano; enquanto Ivan

Junqueira e Celeste Ribeiro preferiram usar vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico, mas que mantivessem a sonoridade e o ritmo parecidos ao poema de partida.

Na sequência da análise, há versos cujas ações são imperativas e fantasiosas, por exemplo: “Partons à cheval sur le vin”, que José Saramago traduziu literalmente para “Partamos a cavalo sobre o vinho”; enquanto Ivan Junqueira para “Cavalguemos no vinho”; e Celeste Ribeiro para “Cavalguemos no divino vinho”. Os últimos tradutores preferiam adotar o verbo de referência específica ao animal como meio de transporte; e ainda o acréscimo de “divino” que rima com “vinho”, no caso da tradução de Celeste Ribeiro. Nessa situação, a tradutora agiu para que o leitor lesse o verso contendo sonoridade, ritmo e efeito de sentido, assim como há no verso original.

O segundo verso, cuja ação também é imperativa: “Suivons le mirage lointain!” tanto José Saramago quanto Ivan Junqueira e Celeste Ribeiro escolheram técnicas diferentes. O primeiro traduziu para “Sigamos a miragem longínqua”; enquanto Ivan Junqueira para “Sigamos a fugaz miragem!”; e Celeste Ribeiro para “Seguimos o velho desatino.” Dentre os três tradutores, apenas o escritor português adotou as técnicas de tradução palavra por palavra e a literal; o que respeitamos e fundamentamos com Faleiros (2012) para quem a tradução é uma marca do tradutor inserido em um recorte temporal e pertencente a uma determinada cultura. Entretanto, consideramos uma boa tradução de *O vinho dos amantes*, bem como as relações de significados que ela estabelece com o receptor, aquela que apresenta propostas significantes para repensarmos o texto traduzido dentro de um sistema literário compatível ao texto original.

A tradução das sentenças por José Saramago lembra a tradução automática, que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e está ligada à linguística tradicional; não aquela tradução que, consoante Meschonnic (2010), evoluiu da língua para o discurso e para o texto como totalidade. Newmark (1988) aconselha que adotemos a tradução automática, nomeada palavra por palavra, para entender a mecânica da língua de origem ou interpretar um texto complexo, sendo o resultado apenas uma tradução primária, provisória, em processo de lapidação.

Assim traduzidas, tais sentenças podem parecer estranhas por causa das técnicas de tradução que não foram suficientes para criar um texto que mantivesse o ritmo e as imagens sensoriais, particulares ao simbolista francês, causando ao receptor certas dificuldades de compreensão que transcendem o léxico. Dessa forma, é interessante evidenciar que o revisor de tradução observe o texto original e relacione várias vezes com o texto traduzido para identificar o(s) tipo(s) de técnica(s), além dos vários oxímoros, verificando se esses foram reproduzidos pelo tradutor. No exercício dessa tarefa, pode notar algumas perdas literais, substituições significativas e ganhos de outros elementos da poética do texto em tradução; contudo, para o poema em análise, o mais importante é o profissional constatar, sobretudo, a presença do ritmo e da musicalidade nas sentenças.

Nos versos traduzidos por Ivan Junqueira e Celeste Ribeiro, há musicalidade devido

à técnica de tradução, cuja escolha vocabular proporciona proximidade fonética com o conteúdo do verso original, no esforço de manter a mensagem, a sonoridade e o ritmo no texto de chegada, os quais assemelham-se ao movimento do vento e das ondas do mar, acrescentando beleza sonora e rítmica, que são características marcantes do poeta francês.

A técnica de tradução utilizada por Ivan Junqueira para a última sentença mostrada (“Seguimos a fugaz miragem”) é a semântica, a qual consideramos a mais adequada para a tradução de versos, porque o tradutor fica mais à vontade para escolher os vocábulos que permitem a composição de rimas, da métrica e da estética semelhantes aos do texto de partida. Diferentemente da tradução literal, que atribui maior importância ao valor estético do texto na língua de origem, tomando, por meio de escolhas específicas e de estilo, vocábulos pertencentes ao mesmo campo de significação. Isso acaba “mantendo o significado” almejado, de modo que as figuras de sons e de linguagem ou repetições não se apresentem em grande disparidade no texto de chegada.

No entanto, outro aspecto que envolve o trabalho do revisor são as escolhas linguísticas do tradutor, pois, é possível que em cada verso seja empregada uma técnica de tradução diferente para a manutenção da cadência sonora, por exemplo, na tradução de Celeste Ribeiro (“Seguimos o velho desatino”), que preferiu a tradução livre. Esta técnica de tradução, consoante Newmark (1988), contempla o conteúdo desconsiderando a forma do texto de partida. É considerada uma paráfrase do texto original. Por meio dela, a tradutora mostra o seu talento poético ao saber lidar com o “jogo da tradução” (BRITTO, 2020, p. 28), levando o leitor, talvez, a perceber que, o que ele está lendo, é uma releitura do texto original.

Apontamos ainda que nos versos 5 e 6 da segunda estrofe: “Comme deux anges que torture / Une implacable calenture,” apesar da tradução bela, feita por José Saramago: “Como dois anjos atormentados / Por calentura implacável,” a eliminação do pronome “que” e substituição do verbo “torture” pelo adjetivo “torturados” não mantêm as rimas entre esses versos presentes no texto de partida: “torture” e “calenture”. Desse modo, consideramos um prejuízo ao estilo musical de Baudelaire e uma denúncia quanto à forma insuficiente de tradução, adotada por José Saramago.

Essa técnica de tradução conduziu o tradutor a empregar uma solução restrita ao léxico, mesmo que ela tenha sido em nome da fidelidade ou do rigor formal. Diferentemente das traduções de Ivan Junqueira e Celeste Ribeiro, respectivamente: “Como dois anjos que tortura / Uma implacável calentura,”; “Como dois anjos que tortura / Doce e implacável calentura,” nas quais houve a escolha do léxico que mantivesse a sonoridade dos versos originais, e o acréscimo dos elementos linguísticos “Doce” e “e”, na tradução de Celeste Ribeiro para aproximar a rima e a significação dos versos do texto de partida.

Em prosseguimento à análise, já cientes de que o sujeito lírico de *O vinho dos amantes* está sob o efeito da bebida alcoólica, adentrando a uma atmosfera fluída e de

fantasia, deparamos com mais versos e estrofes contendo palavras e rimas que denotam movimentos oscilantes, incertos, mas prazerosos; por exemplo em: “Mollement balancés sur l’aile”, traduzido para “Suavemente balouçados sobre a asa”, por José Saramago; “Embalados no íntimo anelo”, por Ivan Junqueira; “Embalados por divino afã”, por Celeste Ribeiro.

A técnica de tradução livre outra vez foi usada, mas apenas pelos tradutores brasileiros. Para esse contexto, consideramo-la adequada para a manutenção de imagens e movimentos presentes em “um sujeito” alcoolizado, que cambaleia com dificuldades em firmar o olhar, o corpo, os passos. Toda a atmosfera do poema é inundada por sensações diversas: mistério, turbilhões, tranquilidade e aromas, o que diferem das sensações experimentadas em estado sóbrio nas atividades ordinárias; e “o que fica por dizer é muito mais do que o que fica dito: mero indício, espuma evanescente dum imenso mar de sensações inefáveis e desencontradas.” (MOISÉS, 2003, p. 86).

Nesse sentido, a partir da amostragem exposta acima, ao revisar o texto e, sendo conhecedor das técnicas de tradução, é fundamental que o profissional escolha variadas técnicas de tradução, por exemplo, os tipos de técnicas propostos por Newmark (1988) apresentados aqui; e usar o vocabulário “adequado”, ou seja, escolher o léxico de acordo com a intenção comunicativa e o estilo do autor traduzido, assim, cabe ao revisor verificar se essa tarefa foi realizada e se ela deixa próximo o texto de partida ao texto de chegada, como aconteceu na escolha lexical de “risonhos” e “sonhos”, por Ivan Junqueira; e “pouso” e “repouso”, por Celeste Ribeiro, para que a rima e o ritmo dos versos originais, assegurados por meio dos vocábulos “trêves” e “rêves”, respectivamente, no segundo e terceiros versos, da quarta estrofe, fossem aproximados ao texto de chegada.

Ao entender e respeitar essas escolhas lexicais, consoante Malta (2000), o profissional mostra suas competências, seus conhecimentos teóricos e sua habilidade como profissional da linguagem; e, à medida em que trabalha desse modo, vai aprimorando o seu tratamento com o texto. A expertise vai sendo adquirida com a prática. Entretanto, é importante ressaltar a ideia de que não há tradução e revisão perfeitas, uma vez que o texto original pode contemplar diversas interpretações sem que o leitor consiga atribuir valores e julgamentos, por exemplo: qual é a melhor tradução? Qual delas está correta ou incorreta? Pois, cada texto posto à tradução tem um sistema linguístico que não é perfeitamente equivalente ao do sistema do texto de chegada.

A atmosfera é uma das particularidades integrantes de todo o texto de partida, aliás, é uma característica peculiar da escrita dinâmica do poeta simbolista, assim como é a figura do *flâneur*; por isso consideramos importante que ela seja respeitada pelo tradutor, bem como pelo revisor da tradução que verificará a mensagem a ser veiculada pelo sujeito poético, após se embriagar, narrando uma viagem que lhe trazia sensações diversas entre elas: paz, harmonia, amor, felicidade, leveza, liberdade, plenitude. A viagem, que é aérea, é mística e iluminada, rica de imagens-miragens, delírios, sonhos, conduzindo o sonhador

a experiências expandidas, à procura da felicidade aberta ao infinito.

Ao ter conhecimento desse fato, é possível que o revisor verifique se o material não apresenta modificações extremas em elementos da poética, por exemplo: a musicalidade, o ritmo e as rimas, os quais se apresentam consoantes aos movimentos cambiantes e líricos da alma, às ondulações do espírito e da consciência, isto é, o profissional verificará com mais consistência se não houve grandes perdas na apresentação de movimentos oscilantes, capazes, principalmente, de prejudicar a musicalidade dos versos de Baudelaire. Talvez, por isso, José Saramago, ao usar apenas as técnicas de tradução palavra por palavra e a literal não tenha se aproximado o suficiente na transposição da força poética que se coloca lado a lado com os efeitos do vinho, diluidor do foco da realidade para sugerir uma fuga dos sofrimentos da vida.

O trabalho de tradução é subjetivo, por isso é normal que o produto varie de um tradutor para outro. Entretanto, se o tradutor e o revisor da tradução usufruírem de sua essência poética, notarão que o eu lírico do texto em análise, contempla o infinito, que é, simultaneamente, fuga e deleite, comungando experiências amplas e profundas; embora esse personagem tenha ciência de que é um ser frágil, pequeno, beirando à existência insignificante quando se vê diante da imensidão do mar e do céu. Assim, Baudelaire busca apresentar ao leitor experiências que remetam ao agora, às situações irrealizáveis, exaltando figuras que captam o indizível e se lançam ao infinito. Com esse olhar, pensamos que se obtém o “equilíbrio entre a preservação de uma poeticidade original e a recriação de uma poeticidade que opera a arte da tradução.” (MEIRELLES, 2013, p. 137); o que Ivan Junqueira e Celeste Ribeiro se esforçaram ao máximo para apresentar aos seus leitores, assim cremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise teórico-prática, percebemos que revisar um texto em versos, o conhecimento das convenções da língua estrangeira do texto original é apenas o ponto de partida, cabendo ao revisor de tradução, em diálogo com o tradutor, elevar suas escolhas para que elas tenham o máximo de proximidade com a língua de partida, ora aperfeiçoando-as, ora reinventando-as, jamais negando-as, sobretudo, quando se trata da poesia baudelaireana que parece alcançar o desconhecido, o acaso, o efêmero, embalados por um ritmo oscilante que visa suavizar a rigidez do cotidiano, fazendo o leitor experimentar diversas sensações e emoções, às vezes, tão reais quanto o próprio leitor o é.

Essa análise não visou à desqualificação de qualquer tradução, mas, sim, apontar as exigências solicitadas ao profissional de revisão de texto em verso que vai experimentar a liberdade possuída pelo olhar de condenação da crítica, por meio de um idealismo e a realização de texto perfeito e condensado. Nessa circunstância, como exemplo, comentar algumas sentenças traduzidas de *O vinho dos amantes* revelou ser um desafio, pois, o

universo linguístico marcado por ritmo e imagens de Baudelaire implicou, inicialmente, reconhecer o texto original, em seguida, o texto como um todo, para, por fim, reconhecer as particularidades de cada verso traduzido, por autores diversos, em época e contextos particulares.

Embora saibamos que não há tradução perfeita, de ampla aceitação, mostramos que certas escolhas lexicais de traduções diversas, ora contemplaram ou não elementos e ideia do texto original, ora forneceram ou não uma interpretação alinhada à proposta estética do poeta francês. Com isso, ratificamos que revisar textos em verso é um trabalho complexo. Exige, além do conhecimento da língua estrangeira, conhecimentos teóricos, sensibilidade poética e o senso crítico para verificar situações às quais o homem – o autor – está submetido. É um trabalho minucioso, constituindo uma atividade de respeito, de reeleição estética subjetiva, mas que é capaz de resultar em um efeito poético singular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 159.

BAUDELAIRE, Charles. **Les Fleurs du Mal**. Édition de Claude Pichois, texte de 1861. Collection Folio Classique. Paris, FRA: Gallimard, 1996, p. 146.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Edição bilingue. Clássicos Cultura. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, p. 1073.

BAUDELAIRE, Charles. O vinho dos amantes. *In*: **Paraísos artificiais**. Tradução de José Saramago. Livros B. Estampa, 1978. Disponível em: <https://modosdeolhar.blogspot.com/2013/04/o-vinho-dos-amantes-decharles.html>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BAUDELAIRE, Charles. O vinho dos amantes. Tradução de Celeste Buisine Pires Ribeiro. **Babel: Revista Eletrônica de Língua e Literaturas Estrangeiras**. n. 02, jan./jun. 2012. Disponível: www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/download/216/189+&c d=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

BRITTO, Paulo Henriques. **A tradução literária**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p. 157.

FALEIROS, Álvaro. **Traduzir o poema**. São Paulo: Atelier Editorial, 2012. (Coleção estudos literários). p. 192.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da Tradução: Do Sentido à Significância**. São Paulo: EDUSP, 2003. (Criação e Crítica, v. 12). p. 212. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/372605704/LARANJEIRA-Mario-Poetica-DaTraducao> Acesso em: 12 de outubro de 2021.

MALTA, Luiz Roberto. **Manual de revisor**. São Paulo: WVC, 2000. p.152.

MESCHONNIC, Henri. I. A PRÁTICA: É A TEORIA. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. XVII a 82.

MEIRELLES, Ricardo. Colecionando *Flores do mal* ou da Antologia como crítica. In: **Tradução em revista**. 2013/2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22589/22589.PDF> Acesso em: 02 de agosto de 2021.

MOISÉS, Massaud. Teoria da poesia. In: **A criação literária: poesia**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003, p. 103-226.

NEWMARK, Peter. Parti Principles. **A textbook of translation**. London: Prentice Hall International, 1988. p. 11- 220. Disponível em: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20\(1\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20(1).pdf) Acesso em: 12 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 8

“LAVOURA ARCAICA”, “DOIS IRMÃOS” E A ANTROPOFAGIA DO MITO

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 24/07/2022

Nicole Maciel de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande - MS
<http://lattes.cnpq.br/8472273080725197>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise comparatista entre duas obras consideradas clássicos da literatura brasileira, “Dois irmãos” (2000), de Milton Hatoum, e “Lavoura arcaica” (1975), de Raduan Nassar. Todo o raciocínio do trabalho parte da hipótese de que ambas as obras são fundamentadas, alimentadas e geradas por mitos bíblicos, segundo as considerações acerca da antropofagia de Oswald de Andrade em seu “Manifesto antropófago” (1928). Além disso, elas também apresentam afinidade em seu enredo, como a herança árabe e libanesa, a representação da casa e a própria proximidade entre os autores. A análise segue uma abordagem qualitativa (FONTELLES et al, 2009) e se pauta, principalmente, nos estudos da literatura comparada, propostos pelas professoras Leyla Perrone-Moisés (1990; 1998) e Tânia Carvalhal (2006), para pensar não somente nas semelhanças e diferenças dos romances, mas também na relação dos autores com suas obras e entre si. Assim, aqui são abordados as aproximações e os distanciamentos do *lôcus* e do *bios* dos autores, das obras e dos autores em

suas obras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura comparada. Dois irmãos. Lavoura arcaica. Antropofagia. Literatura brasileira.

“LAVOURA ARCAICA”, “DOIS IRMÃOS” AND THE MYTH ANTHROPOPHAGIA

ABSTRACT: This work aims to develop a comparative analysis on two pieces considered classics in the Brazilian literature, “Dois irmãos” (2000), from Milton Hatoum, and “Lavoura arcaica” (1975), from Raduan Nassar. The research starts from the hypothesis that both works are based on biblical myths, following the considerations of Oswald de Andrade about anthropophagia in his “Manifesto Antropófago” (1928). Besides, they also present affinity in their plot, as the Arabian and Lebanese heritage, the house representation and some proximity between the authors. The analysis is guided by a qualitative approach (FONTELLES et al, 2009), but, mostly, on the studies on comparative literature, and on the propositions of the professors Leyla Perrone-Moisés (1990; 1998) and Tânia Carvalhal (2006), to think not only about the similarities and differences of the novels, but also about the authors’ relation with their Works and between themselves. This way, this article portrays the closeness and distance of the *lôcus* and *bios* of the authors, of their works and of the authors in their works.

KEYWORDS: Comparative literature. Dois irmãos. Lavoura arcaica. Anthropophagia. Brazilian literature.

1 | INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da década de 1920 foram marcados por muitas mudanças em vários campos do conhecimento. Dentre essas, ocorreu a famosa Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, durante a qual artistas, poetas, escritores e pensadores brasileiros foram tomados por “um estado de espírito nacional” (ANDRADE, 1972, p. 231), desejando criar uma identidade patriota. Com toda essa movimentação surgiu, então, o conceito de antropofagia na literatura, na cultura e na arte.

Em meio a uma história constituída, originalmente, pela catequização feita pelos padres jesuítas somada às imigrações de diversas partes do mundo nos séculos posteriores, diferenças sociais, religiosas, morais e culturais resultaram na formação da sociedade brasileira. Surgiram, assim, autores como Raduan Nassar e Milton Hatoum que buscam revelar essas particularidades do nosso povo na literatura contemporânea.

O romance nassariano, “Lavoura arcaica” (1975), analisado neste artigo, entrega o drama de uma família fundamentada nos ensinamentos cristãos, mas que vê a promiscuidade nascer em seu interior. Já Hatoum, autor de “Dois irmãos” (2000), a segunda obra estudada aqui, é conhecido por sempre retratar sua terra natal (Amazonas) em suas obras, além de tocar em assuntos tão delicados quanto seu antecessor.

Por isso, o presente trabalho, que inicialmente foi fruto de uma pesquisa realizada na disciplina “Teoria da Literatura III”, lecionada pelo professor Dr. Edgar César Nolasco¹, no curso de Letras da UFMS em 2019, propõe uma comparação entre os romances e os autores. Pretende-se observar a sua relação um com o outro e com suas obras (*bios* e *lócus*), além de analisar a antropofagia do mito bíblico que fundamenta cada uma delas. E, para tal, o *corpus* teórico-crítico que ampara essa pesquisa é composto por estudos da formação da cultura eclesiástica e da cultura árabe no Brasil e nas proposições da literatura comparada. Assim, durante os estudos, buscou-se compreender como a antropofagia está presente no *lócus* e no *bios* dos autores e se reflete nas suas obras.

A estrutura deste artigo se dará da seguinte forma: na próxima seção, *Fundamentação Teórica*, serão apresentados, dentre outros, conceitos relacionados à antropofagia e à literatura comparada; na seção *Desenvolvimento* abordam-se a metodologia utilizada no decorrer dos estudos, as comparações feitas entre as obras e os resultados alcançados; por fim, na seção *Considerações Finais* têm-se os últimos comentários sobre o estudo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como apontado anteriormente, o fio condutor desse trabalho está em um movimento artístico e literário que rompeu com muitas tradições: o Modernismo. O movimento teve

¹ Dr. Edgar César Nolasco dos Santos é doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), coordenador do NECC - Núcleo de Estudos Culturais Comparados e Editor-Presidente dos CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS.

seu início no Brasil em fevereiro de 1922, tendo a Semana de Arte Moderna como seu marco inicial, na cidade de São Paulo (SP), e foi grandemente influenciado por artistas da vanguarda europeia. O principal objetivo modernista era romper com o tradicionalismo e com a métrica parnasiana.

O “Manifesto Antropófago”, escrito por Oswald de Andrade em 1928, foi um texto cheio de ironias e humor, que trazia ideias revolucionárias para a arte e a cultura. Ele emergiu em meio ao movimento e foi publicado na primeira edição de um dos seus principais veículos de difusão, a “Revista de Antropofagia”, cujo objetivo era divulgar os princípios antropofágicos. Para Benedito Nunes (1990),

à luz da perspectiva utópica podemos compreender por que foi a *Antropofagia*, segundo as palavras de Oswald, o divisor de águas político do Modernismo. No momento em que surgiu o Manifesto de 1928, as correntes europeias de vanguarda, com as quais o primitivismo nativo tinha afinidade, já atendiam a uma ética: o ideal de uma renovação da vida, que atingisse o todo da existência, individual e socialmente considerada (NUNES, 1990, p. 24),

Assim, o conceito inovador de alimentar-se do passado e renovar as ideias, proposto por Oswald de Andrade, culminava na totalidade da existência, da identidade individual e coletiva.

Alguns relatos revelam que o ritual, comum principalmente na tradição Tupinambá no Brasil, não estaria ligado à necessidade fisiológica de alimento. O hábito pode significar mais: ingerir um dos guerreiros inimigos era também uma forma de vingança à tribo à qual este pertencia. A professora Leyla Perrone-Moisés (1990) confirma que havia a crença de que este hábito levava à obtenção das suas qualidades, força e energia. Segundo ela, “os candidatos à devoração tinham de dar provas de determinadas qualidades, já que os índios acreditavam adquirir as qualidades do devorado” (p. 96). Segundo as pesquisas de Schwarcz e Starling (2015) sobre as explorações do sapateiro francês Jean de Léry no início do século XVI no Brasil,

para os indígenas de Jean de Léry, a guerra e as práticas de canibalismo não significavam a satisfação de demandas alimentares; representavam, sim, formas de comunicação interna, práticas de dádiva, quando se trocavam valores, símbolos, bens. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 39)

Adone Agnolin, em seu artigo “Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá” (2002), a prática no meio indígena brasileiro também estava ligada à concretização e afirmação de uma identidade cultural:

Uma das funções centrais do canibalismo consistia, portanto, em adquirir uma condição humana justamente através de um controle e de uma conquista cultural da morte, criados em torno da representação do inimigo, dos ritos sacrificiais e das práticas alimentares antropofágicas. Controle da morte que opera em direção de uma construção e afirmação da identidade (AGNOLIN, 2002, s. p.).

A partir disso, pode-se observar porque Oswald de Andrade utilizou a metáfora da

antropofagia em seu manifesto para propor um novo momento para a arte e a cultura. Naquele contexto histórico, era necessária a consolidação de uma identidade nacional em todos os campos da cultura e da arte. Para tal, era imprescindível o retorno às raízes que formaram o povo e a nação brasileira – os negros, os indígenas, os portugueses, seus mitos, seus folclores – e deles extrair qualidades e energia para criar novas obras que assegurassem cada vez mais a individualidade nas produções brasileiras.

Ainda sobre os estudos de Perrone-Moisés são apresentadas algumas informações sobre a antropofagia proposta por Oswald de Andrade no Manifesto. Para ela, essa antropofagia cultural que o escritor propôs em 1928 tem muita relação com as teorias da intertextualidade e com as falas de Tiniánov e Borges sobre tradição (1990, p. 95). Dessa forma,

A Antropofagia é antes de tudo o desejo do Outro, a abertura e a receptividade para o alheio, desembocando na devoração e na absorção da alteridade. A devoração proposta por Oswald, contrariamente ao que alguns afirmam, é uma devoração crítica, que está bem clara na metáfora da Antropofagia. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 95-96).

Ao se falar de intertextualidade, chega-se a outro importante fundamento dessa pesquisa, a literatura comparada. Trabalhar duas obras a partir do viés da literatura comparada vai além de dissertar apenas sobre as semelhanças entre ambas. A disciplina possui mais de 150 anos, muita experiência, trabalhos relevantes publicados na área, além de campos e métodos razoavelmente estabelecidos (PERRONE-MOISÉS, 1990). Tânia Franco Carvalhal (2006) afirma que comparar é um meio, não um fim, sendo assim, ela representa uma metodologia de pesquisa para a crítica literária e para pesquisadores acadêmicos (2006, p. 7).

Portanto, comparar duas obras literárias é investigar não somente o texto escrito, mas conforme o pensamento de Perrone-Moisés, a literatura comparada subentende que toda produção literária é uma constante troca e diálogo com as obras anteriores e as posteriores (1990, p. 94). Dessa forma, a análise feita neste artigo compara os autores, suas histórias (*bios*), seus locais de fala (*lócus*), suas reflexões e relações com as obras e, só então, como elas se aproximam e se distanciam uma da outra.

3 | DESENVOLVIMENTO

A análise e a comparação do *corpus* dessa pesquisa foram conduzidas por uma abordagem qualitativa a fim de considerar a interpretação da pesquisadora, com base nos aportes teóricos por ela selecionados, acima de dados numéricos (FONTELLES *et al*, 2009).

A escolha da obra mais antiga, “Lavoura arcaica”, de Raduan Nassar, publicada em 1975, resultou-se do envolvimento da pesquisadora com o programa de iniciação científica

voluntária (PIVIC), orientado pelo professor Dr. Flávio Adriano Nantes² (UFMS), sobre o romance e o autor. Estudando sobre sua vida, observa-se que Raduan Nassar, o sétimo filho de uma família libanesa, nasceu em 1935, em Pindorama (SP). Muitos anos de sua juventude foram vividos no estado de São Paulo, no entanto, o autor passou algum tempo no Canadá, na Alemanha e no Líbano visitando a vila onde seus pais cresceram.

”Lavoura arcaica” (1975), apesar de ter sido publicada há mais de quarenta anos, pode ser considerada um clássico da literatura brasileira. Segundo Perrone-Moisés, para que uma obra receba esse adjetivo, precisa apresentar certa juventude, ser moderna, original e universal (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 145, 148). Lendo o romance de Nassar, observa-se como este ainda revela traços comuns à nossa sociedade atual, principalmente relacionados às questões de gênero, ao machismo, ao patriarcado e à omissão da figura feminina, o que o leva a ultrapassar as barreiras do tempo e se manter sempre contemporâneo, podendo ser qualificado, até mesmo, como atemporal.

Só se é possível pensar e falar de um determinado *lôcus* ocupando aquele *lôcus*. Para o professor Nolasco (2015), nosso *lôcus* interfere diretamente nas reflexões críticas que propomos a partir do local de onde falamos, pensamos e trabalhamos. Raduan Nassar não deixa seu *lôcus* bem explícito em “Lavoura arcaica” (1975), mas pode-se perceber na obra, rastros dos locais por onde passou, como sua visita ao Líbano e a ligação do cotidiano da família narrada que, apesar de brasileira, possui ascendência libanesa. Curiosamente, e com certa ousadia arrisco dizer que, o *lôcus* da obra, na verdade, deixou marcas na vida do autor. Após publicar o romance, Nassar decidiu se mudar para uma fazenda no interior de São Paulo, onde se dedicou à agricultura (CARIELLO, 2012, s.p.).

Já sobre o reflexo do *lôcus* de Hatoum na obra “Dois irmãos” (2000), é importante apontar que o romancista nasceu em Manaus, em 1952, e ficou conhecido por trazer em seus enredos o contexto geográfico, histórico, social e cultural do estado. As cidades e outros locais onde viveu também são retratados em seus romances. Por exemplo, em “Cinzas do norte” (2005), a personagem Mundo foge para a Europa, coincidência ou não, o autor viajou para o continente para estudar literatura comparada. Em “Relato de um certo oriente” (1989), a narradora, Soraya Ângela, volta a Manaus, sua cidade natal, depois de passar anos em São Paulo, em uma clínica de repouso, localidades que também têm relação com o *lôcus* onde o autor viveu parte de sua vida, Manaus, e onde ele se graduou em arquitetura, São Paulo.

Em “Dois irmãos” (2000), a família também é residente de Manaus, Yaqub se muda para São Paulo, Omar viaja para os Estados Unidos, todos locais por onde o autor passou. Ademais dos locais por onde passou, suas narrativas também são marcadas pelo contexto histórico em que viveu. Parte da sua infância e adolescência foram marcadas pela ditadura

2 O professor Flávio Adriano Nantes Nunes possui doutorado em Letras (Teoria e Estudos Literários) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), é professor assistente no curso de letras da UFMS e coordena o COLEGE - Coletivo de Pesquisa e Estudos em Literatura e Gênero Federico García Lorca.

militar brasileira, que teve início em 1964. É possível ver traços da experiência vivida pelo autor na capital manauara na obra:

Rânia não teve tempo de se aproximar dele. Ouviu estampidos, viu pessoas correrem, largando guarda-chuvas que quicavam nos caminhos da praça. Eram três policiais, e logo cinco, muitos. Uma caçada. Viu o Caçula agachado, atrás do tronco de um mulateiro. Os policiais farejavam por ali, todos de arma em punho. Os tiros cessaram. Queriam matá-lo ou só lhe dar um susto? Agora ventava com rajadas de chuva, e a praça das Acácias era um palco só. Sabiam que Omar podia reagir. E reagiu, à sua maneira: deu uma risada na cara dos meganhas. A coronhada que levou no rosto antecipou sua entrada no inferno. Caiu de costas e foi puxado, arrastado até a viatura (HATOUM, 2017, p. 193).

Ainda é importante ressaltar o *lôcus* dentro das próprias obras. Algo que aproxima ambas é a representação da casa, lugar onde as famílias vivem, e que exerce papel fundamental na construção dos enredos. Em “Lavoura arcaica” (1975), por exemplo, a fazenda de onde a família de Iohána tirava o seu sustento é colocada como o cenário principal da obra. Ela possui medidas e limites estabelecidos. Apesar de estar rodeada pela civilização (a igreja, a cidade para onde André foge, os vizinhos), os sermões do pai parecem querer sempre trazer a família mais próxima de si, debaixo de seu domínio, e mais longe do mundo que a cerca, por este ser um lugar de males e perdição (ao seu olhar).

André Luís Rodrigues, em seu estudo sobre a obra intitulada “Ritos da Paixão em Lavoura Arcaica”, publicado em 2006, fala sobre essa colocação do pai no romance. Ele diz que

para o pai, a união da família está diretamente ligada ao isolamento, à capacidade de vedar imediatamente qualquer fresta, por menor que seja, pela qual poderia surgir o contato com o mundo exterior a partir da estrutura fechada da família (RODRIGUES, 2006, p. 26).

Assim, no romance nassariano, a casa representa o isolamento que o pai deseja para a família. De sorte que todos permaneçam sob o seu comando, sem envergonhá-lo com suas atitudes ou desobedecê-lo, o que, para ele, certamente aconteceria se ele abrisse as portas da casa para o mundo exterior.

Diferentemente, em “Dois irmãos” (2000), a casa simboliza as mudanças e situações que a família enfrentava. Por exemplo, o nascimento dos gêmeos fora na casa:

Yaqub e Omar nasceram dois anos depois da chegada de Domingas à casa. Halim se assustou ao ver os dois dedos da parteira anunciando gêmeos. Nasceram em casa, e Omar uns poucos minutos depois. O Caçula (HATOUM, 2017, p. 49-50).

Pode-se dizer que a casa, nesta obra, era como uma alegoria das circunstâncias vividas pela família, de modo que, com os problemas, a estrutura da casa ia sendo descrita com mais adjetivos negativos. A exemplo, o trecho que relata o estado da casa após a morte de Halim, afirmando que essa “começou a desmoronar” (HATOUM, 2017, p. 165), e

aquele sobre o esvaziamento da residência, indicando a dispersão da família:

A cidade estava meio deserta, porque era um tempo de medo em dia de aguaceiro. A casa também, quase vazia. Rânia lá na loja, Halim perambulando pela cidade, Zana por ali, na vizinhança, talvez na casa de Talib, em visita culinária (HATOUM, 2017, p. 143-144).

Tratando agora do *bios* de Raduan Nassar, muitas marcas são deixadas na obra. O professor Nolasco, em seu artigo “Políticas da crítica biográfica” (2010), apresenta o conceito *bios* aliando vida, obra e cultura. Ele afirma que

o campo do *bios*, ou melhor, da crítica biográfica, é regido por um saber biográfico resultante da inter-relação entre vida, obra e cultura, tanto do sujeito analisando (escritor, artista, intelectual) quanto do analista (crítico, intelectual) (NOLASCO, 2010, p. 36).

Possivelmente, o maior vestígio do *bios* do autor nas obras seja a sua herança libanesa e que é repassada aos personagens do romance. Como já mencionado, na década de 1960, Nassar decidiu visitar o Líbano, onde conheceu parte da história dos seus antepassados. Talvez influenciado por essa experiência, o autor iniciou a leitura do Alcorão alguns anos depois, quando também começou a esboçar o que viria a ser o seu maior romance, “Lavoura arcaica” (1975).

Outra influência do *bios* do autor na obra é a forte ligação com a religião. A família do autor era assídua nas missas de domingo, o que o levou a se tornar coroinha aos onze anos de idade. Pode-se perceber rastros dessa relação com a religião cristã ao reconhecer a origem dos sermões de Iohána, o patriarca da família, em sua maioria embasados nas sagradas escrituras.

Semelhantemente, nota-se na conduta de André, o protagonista, durante a sua infância relacionando-se com a religião, quando acordava cedo pelas manhãs de domingo para comungar:

(...) mesmo assim eu passei pensando na minha fita de congregado mariano que eu, menino pio, deixava ao lado da cama antes de me deitar e pensando também em como Deus me acordava às cinco todos os dias pr’eu comungar na primeira missa e em como eu ficava acordado na cama vendo de um jeito triste meus irmãos nas outras camas, (...) (NASSAR, 1989, p. 26-27).

A ligação de Nassar com a religião também conduz à observação da presença do mito bíblico em seu romance. “Lavoura arcaica” (1975) traz intrínseca a parábola do filho pródigo contada por Jesus e relatada no Evangelho de Lucas, capítulo 15, do versículo 11 ao 32.

Na parábola, tem-se o filho caçula de uma família abandonando o seu lar para viver sua vida de maneira demasiada na cidade. Ali ele gasta todo o dinheiro que seu pai lhe dera numa vida libertina, até que decide voltar para casa devido ao período de escassez de alimento que a cidade está enfrentando. Ao retornar, seu pai se alegra e decide festejar. O irmão mais velho, no entanto, que nunca abandonou a casa e os ensinamentos do pai, se

corrói de ciúmes e se recusa a participar na celebração.

Relacionando, então, a parábola bíblica ao romance, percebe-se que André representa o filho pródigo que decide abandonar a família para viver sozinho e cometer seus “pecados”. Pedro, o irmão mais velho, vai buscá-lo a pedido da mãe e consegue convencê-lo a voltar, não antes, no entanto, de descobrir o seu amor e incesto com a irmã mais nova, Ana. O pai recebe André de volta ao lar e decide celebrar, com a família e os amigos, o retorno do filho que havia se afastado. Sem conseguir conter o peso do segredo guardado, Pedro delata ao pai a transgressão de André e de Ana, o que acarreta um fim brutal para a festa e para a família.

Em relação ao *bios* de Hatoum, por sua vez, não há registros de visita do autor ao país, no entanto ele é conhecido por dar voz à classe minoritária da população libanesa no Brasil a partir de suas produções. A ambientação no estado do Amazonas na maioria das obras do autor se dá pelo contexto geo-histórico vivenciado por ele e sua família.

De acordo com dados extraídos do site do IBGE, entre 1920 e 1940, mais de 58.000 imigrantes árabes chegaram e se instalaram no Brasil. A maioria permaneceu na região sudeste, mas boa parte deles se espalhou por outros estados brasileiros. Nos primeiros anos do século XX, devido ao ciclo da borracha, muitos imigrantes sírios e libaneses se instalaram no estado do Amazonas em busca de trabalho.

Para a professora Lyslei Nascimento (2003), estudiosa da tradição judaica na literatura ocidental, a junção de uma tradição cultural com a literatura revela a memória não só pessoal do sujeito escritor, mas também alheia. De sorte que novos caminhos são abertos para se trilhar (NASCIMENTO, 2003, p. 54). Se tratando de cultura e tradição menores, como a libanesa, presente em ambas as obras, os autores revelam, não apenas as suas vivências e memórias pessoais, mas de toda uma população que se difundiu no Brasil.

Hatoum também revela sua ligação com a cultura judaico-cristã, quando mergulha o seu romance no mito bíblico. Analisando-o, percebe-se que esse se assemelha ao mito narrado por Moisés no livro de Gênesis, nos capítulos 25 e 27. Na história, os gêmeos Esaú e Jacó já brigavam na barriga de sua mãe, Raquel. Com o passar dos anos, o pai, Isaque, foi se afeiçoando mais do primogênito, Esaú, enquanto, Raquel preferia a Jacó.

Jacó desejava ser abençoado por seu pai, e para isso, comprou a bênção da primogenitura de seu irmão com um prato de guisado. Com a ajuda de sua mãe, enganou seu pai no leito de morte, fazendo-o pensar que era Esaú, para que recebesse a bênção. Por consequência, teve que fugir para outras terras a fim de não ser morto por seu irmão.

No romance de Hatoum, a figura de Esaú está em Yaqub e a de Jacó, em Omar. Halim amava mais a Yaqub, o filho que sempre trazia orgulho ao pai. Zana preferia a Omar, o mais frágil a seu ver. Tirando proveito do cuidado excessivo da mãe, Omar consegue permanecer no Brasil enquanto Yaqub vai para o Líbano passar alguns anos, pois os conflitos entre os gêmeos eram intensos e frequentes.

Alguns anos depois do retorno de Yaqub, Omar ainda furta o irmão em uma visita a São Paulo, e leva dele alguns dólares e seu passaporte. Pouco tempo depois, a família descobre que ele usurpou a identidade do irmão ao viajar para os Estados Unidos.

Um outro fato importante do *bios* de Hatoum, relatado por ele, e que pode ter deixado reflexos na sua obra, é a possível relação entre os autores. Aqui, temos dois escritores contemporâneos um ao outro e que, curiosamente, mantinham uma relação de amizade.

Em uma entrevista ao Jornal da Biblioteca Pública do Paraná, “Cândido”, em 2011, Hatoum narra muitas histórias que viveu com amigos escritores e não escritores no processo de criação de suas obras. Uma das narrativas, em particular coloca Raduan Nassar em cena, devido à amizade que eles mantinham. Hatoum conta de sua proximidade com Nassar durante a publicação da primeira edição de “Lavoura arcaica” (1975). Ele fala da dificuldade que Nassar enfrentou para encontrar público leitor para o romance, considerado por ele um “clássico da literatura contemporânea”. Ele conta:

Nos anos 1980, fui à casa do Raduan Nassar, autor de Lavoura arcaica, um clássico da literatura brasileira contemporânea, e na garagem havia pilhas e pilhas da primeira edição de Lavoura arcaica. Eu perguntei o que ele ia fazer com aquilo. Ele disse que ia dar ou jogar fora porque ninguém tinha lido o livro dele. Poucos tinham lido um dos maiores romances brasileiro, certamente um dos maiores da literatura contemporânea. Depois, quando a Companhia das Letras republicou e o livro foi adaptado para o cinema, os leitores e críticos começaram a se interessar, o livro alcançou um público grande de leitores. Então, foram necessários uns 20 anos para que Lavoura arcaica tivesse alguma repercussão (Jornal Cândido, 2011, s.p.).

Além disso, é importante ressaltar uma outra fala de Hatoum ao contar que o escritor e amigo leu os manuscritos do “Relato de um certo oriente” (1989), o seu primeiro romance. Ele também diz que “depois, leu o manuscrito de “Dois irmãos”. E deu opiniões valiosas, sobretudo sobre “Dois irmãos”, que foram talvez decisivas para reescrever o livro” (Jornal Cândido, 2011, s.p.).

A proximidade dos autores e a troca de ideias, sugestões e correções feitas por Nassar carregam consigo o seu *bios* e se somam ao do autor da obra, Hatoum. Por consequência, o *bios* de ambos é refletido no romance “Dois irmãos” (2000).

Ademais, voltando a metáfora da devoração antropofágica de Oswald de Andrade, pode-se perceber como a obra de Hatoum se torna um resultado da devoração da obra de Nassar. As palavras de Perrone-Moisés (1990), ao afirmar que “a literatura nasce da literatura” (p. 94) resultando num constante diálogo entre as obras e os autores, comprovam o ato antropofágico da obra. Assim, utilizando as palavras de Oswald de Andrade, é a antropofagia que as une (1928, s.p.).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante observar como Milton Hatoum, um grande romancista da literatura

nacional contemporânea, com muita maestria, inseriu nesse campo da arte um romance que ganhou tamanha repercussão, e que é fruto de um ato antropofágico do grande clássico “Lavoura arcaica” (1975), de Raduan Nassar.

A pesquisa realizada revelou que as obras de Nassar e Hatoum se diferenciam nos mitos bíblicos presentes em suas essências, no entanto, ambos “devoram” o mesmo *corpus* (a Bíblia) para criar uma nova leitura dos mitos. Ainda é importante ressaltar que, apesar do distanciamento histórico no seu lançamento e nas narrativas bíblicas, as obras se aproximam ao abordar a relação entre dois irmãos do sexo masculino, o drama de suas famílias e a importância da imagem da casa, como alegoria em ambas as obras.

O *bios* e o *locus* dos autores também deixaram vestígios em suas obras: os lugares onde nasceram e viveram, as viagens que fizeram, as origens de suas famílias, e, principalmente, a amizade entre eles.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. In: **Revista Antropol**, v. 45, n. 1. São Paulo, 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012002000100005> Acesso em 23 out 2019.

ANDRADE, Mário de. O Movimento Modernista. In: _____. **Aspectos da Literatura Brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Martins, 1972.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto antropófago**. Disponível em < https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf> Acesso em 08 out 2019.

CARDOSO, Fábio Silvestre. Making of: O resgate de Lavoura arcaica. In: **Jornal Cândido**. Governo do estado do Paraná: Secretaria da cultura. Disponível em < <http://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Making-7>> Acesso em 18 set 2019.

CARIELLO, Rafael. Depois da lavoura. In: **Revista Piauí**. Ed. 70. Julho/2012. Disponível em < <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/depois-da-lavoura/>> Acesso em 04 nov 2019.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. Metodologia de Pesquisa Científica: diretrizes para elaboração de um protocolo de pesquisa. **Núcleo de Bioestatística Aplicado à Pesquisa da Universidade da Amazônia** – UNAMA. Amazonas, 2009.

HATOUM, Milton. **Dois Irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MANIFESTO Antropófago. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo339/manifesto-antropofago>>. Acesso em: 05 de Nov. 2019. Verbete da Enciclopédia.

NASSAR, Raduan. **Lavoura arcaica**. 3ª. edição revisada pelo autor. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NASCIMENTO, Lyslei. Vestígios da tradição judaica: Borges e outros rabinos. *In: Em Tese*. V. 6. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. *In: Cadernos De Estudos Culturais: Crítica biográfica*. v. 2, n. 4. Campo Grande: Editora UFMS, 2010, p. 35-50.

_____. Crítica biográfica fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia). *In: Cadernos De Estudos Culturais: Brasil/Paraguai/Bolívia*. v. 7, n. 14. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 47-63.

NUNES, Benedito. **A utopia antropofágica: A antropofagia ao alcance de todos**. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

_____. Volta ao mito na ficção brasileira. *In: Revista Cronos*, v. 7, n. 2, 10 jan. 2013.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica dos escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. *In: Flores da escrivinha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

RODRIGUES, André Luis. **Ritos da paixão em Lavoura Arcaica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPÍTULO 9

LYGIA IFAGUNDES TELLES; CLARICE LISPECTOR, NÉLIDA PIÑÓN, ORLANDA AMARÍLIS E DINA SALÚSTIO - AUTORIA FEMININA A VOZ DE RESISTÊNCIA

Data de aceite: 01/09/2022

Pedro Manoel Monteiro

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Raquel Aparecida Dal Cortivo

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO: A discussão em torno da atuação e a participação da mulher na sociedade ainda tem um longo percurso para que se alcance a equidade. Num cenário social e político que abre espaço para o acirramento de discursos retrógrados a respeito das relações de gênero na sociedade, torna-se cada vez mais urgente que um contradiscurso se levante para reafirmar direitos já conquistados e ampliá-los. A literatura, nesse sentido, pode ocupar esse lugar de resistência e no que se refere à participação da autoria feminina pode tanto denunciar sua ausência ou pouca participação, como reivindicar a expansão de tais espaços. Desse modo, a presença ou ausência no mercado editorial revela uma amostra dos desafios enfrentados pelas mulheres para sua inserção em certas áreas. Entretanto, a literatura também contribui para a reafirmação ou desacomodação dos estereótipos femininos via suas personagens. Dito de outro modo, numa perspectiva histórica, a literatura ora reproduz certos estereótipos femininos que atuam na manutenção da dominação masculina e da concepção sexista da sociedade, ora abre-se para a denúncia ou para a problematização desses modos de representação, desnaturalizando o que é historicamente construído. Em razão de

certa herança patriarcal da sociedade ocidental de base judaico-cristã, as vozes de resistência ultrapassam fronteiras geográficas. Este estudo, parte de uma perspectiva da crítica feminista e da abordagem dos estudos culturais e da hermenêutica do cotidiano (DIAS, 1994, 1998) a fim de demonstrar como as literaturas brasileira e africanas de língua portuguesa de autoria feminina tornam-se refratárias às tentativas de silenciamento, às investidas de “dominação masculina” (BOURDIER, 2012) que limita a mulher aos espaços privados, de modo a objetificá-la via um discurso culpabilizante. Por fim, desestabilizar os olhares sobre as personagens femininas, torna-se também ato de resistência às investidas de silenciamento das pesquisas das Ciências Humanas pelo poder institucionalizado do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Comparados, Contos, Lygia IFagundes Telles; Clarice Lispector, Nélide Piñón, Orlanda Amarílis, Dina Salústio.

ABSTRACT: The discussion around the role and participation of women in society still has a long way to go in order to achieve equity. In a social and political scenario that open spaces for the intensification of retrograde discourses regarding gender relations in society, it becomes increasingly urgent for a counter-discourse to arise to reaffirm and expand rights already conquered. Literature, in this sense, can occupy this place of resistance and with regard to the participation of female authorship, it can either denounce its absence or little participation, as well as claim the expansion of such spaces. Thus, the presence or absence in the publishing

market reveals a sample of the challenges faced by women for their insertion in certain areas. However, literature also contributes to the reaffirmation or disaccommodation of female stereotypes through its characters. In other words, from a historical perspective, literature sometimes reproduces certain female stereotypes that act in the maintenance of male domination and the sexist conception of society, sometimes it opens up to the denunciation or the problematization of these modes of representation, denaturalizing what is historically built. Due to a certain patriarchal heritage of western judeo-christian society, the voices of resistance go beyond geographical boundaries. This study starts from a perspective of feminist criticism and the approach of cultural studies and the hermeneutics of everyday life (DIAS, 1994, 1998) in order to demonstrate how brazilian and african literatures written in portuguese by female authors become refractory to attempts at silencing, to the onslaught of “male domination” (BOURDIER, 2012) that limits women to private spaces, in order to objectify them via a blaming discourse. Finally, destabilizing the views on the female characters also becomes an act of resistance to the onslaughts of silencing research in the Human Sciences by the institutionalized power of the State.

KEYWORDS: Comparative Studies, Short Stories, Lygia IFagundes Telles; Clarice Lispector, Nélide Piñon, Orlanda Amarílis, Dina Salústio.

O contexto do debate político que se desenvolveu e acirrou a partir do ano de 2018, no Brasil, cujo desfecho foi a ascensão de um discurso retrógrado e conservador, que ameaça diversos direitos individuais, coloca em pauta a discussão de temas como a atuação e participação da mulher na sociedade, o patriarcado e as questões de gênero que acreditávamos que já estivessem, ao menos, parcialmente, superadas neste país, representam um grande passo atrás em nossa história social e cultural nacional, que levará muitos anos ainda para se recuperar de tamanho influxo institucionalizado de desinformação sobre as questões de gênero e também das questões étnico-raciais, que não são o foco deste estudo, mas que se encontram profundamente enraizadas nesta questão, pois corroboramos com a teorização de Spivak, 2009: “Claramente, se você é pobre, negra e mulher está enfiada no problema de três formas.”¹ (p. 338).

A literatura constitui-se como um espaço profícuo para a discussão das questões sobre as obras de autoria feminina e da própria questão do feminino em si, uma vez que transfigura tal participação seja na questão literária, seja na participação social.

No que se refere à perspectiva histórica desse tema, entende-se que a literatura ora reproduz certos estereótipos femininos que atuam na manutenção da dominação masculina (Cf. BOURDIER, 2012) e da concepção sexista da sociedade, ora abre-se para a denúncia ou problematização desses modos de representação, desnaturalizando o que é historicamente construído:

Na modernidade, [...], a Eva pecadora cede docemente seu lugar à santificada Maria. Ou seja, a mulher não é mais identificada à serpente do Gênesis, ou a uma criatura sábia, astuta e diabólica que é preciso ‘pôr na linha’ – como

¹ No original: “Claramente, si usted es pobre, negra y mujer está metida en el problema en tres formas”.

tantos milhões de mulheres (as bruxas) que, durante quatro séculos (XV-XVIII), foram queimadas pela Inquisição simplesmente pelo crime de serem mulheres orgásticas e possuírem um saber próprio – mas transforma-se em um ser doce e sensato, de quem se espera comedimento e indulgência. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 35)

O que se vê pela afirmação de Rocha-Coutinho, o fato de que a Virgem Maria se torna, historicamente, o símbolo máximo da perfeição do papel de mãe/mulher ideal e o modelo máximo dos comportamentos, patriarcais, por outro lado os comportamentos indesejados serão, conseqüentemente, associados à figura mítica de Eva, cujas características incorrem sobre outras personagens transgressoras como Madalena, Salomé e Lilith (Cf. PAIVA, 1989). Tais estereótipos simbolizam e perpetuam a dominação androcêntrica pela divulgação de valores como a castidade, a honra, o silêncio, a obediência cega ao homem, a maternidade como um programa político e a redução do seu espaço ao doméstico e ao privado (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 35-38), situação que vimos apregoadas ultimamente como sendo verdades universais inquestionáveis que, mais ainda, precisam ser combatidas e esclarecidas.

Tal perspectiva histórico-social permite também ultrapassar não só a determinação temporal da resistência feminina, como também a circunscrição geográfica, considerando-se a herança patriarcal da sociedade ocidental de base judaico-cristã-medieval-burguesa em que nos encontramos inseridos e que paulatinamente se espalha por todo o globo desde a expansão marítima portuguesa iniciada em 1415.

A perspectiva da crítica feminista e a abordagem dos estudos culturais e da hermenêutica do cotidiano (Cf. DIAS, 1994), que norteiam esse estudo, igualmente se constituem em atos de resistência às investidas de silenciamento das pesquisas das Ciências Humanas pelo poder institucionalizado do Estado. A partir desses pontos, pretende-se demonstrar como as literaturas brasileira e cabo-verdiana produzidas por mulheres se constituem como resistência às investidas do poder masculino que aprisionam as mulheres nos espaços restritos do privado, da culpa e da objetificação.

Historicamente, as bases socioculturais escola, educação, trabalho, religião, ou seja, os aparelhos ideológicos do estado, tal como define Louis Althusser (1987) têm influído decisivamente nos papéis em que as mulheres têm sido investidas e, na maioria das vezes, conquistado. Portanto, se no passado não muito distante as mulheres estiveram alijadas dos sistemas educacionais, sociais e produtivos, sobretudo nos países membros da CPLP, na atualidade, esses dados apresentam-se com novo caráter.

Neste início de século XXI, parodiando o geógrafo Milton Santos (2009), a mulher, depois que provou o gosto da Modernidade, não consegue mais voltar para a Idade Média, do obscurantismo e do ostracismo, pois a presença das mulheres “nas escolas, nas ruas, campos e construções” são um fato irreversível e irrefreável, por mais que para alguns setores da sociedade seja algo indesejável. Cremos que, nesse sentido, se as mulheres

tiveram a coragem de iniciar a Revolução Francesa, e mais tarde dividir com os homens os campos de batalha da I e da II Grandes Guerras, na Coréia, no Vietnã, nas Guerras de Libertação dos PALOP's, na luta contra as ditaduras tanto no Brasil como em Portugal, não há indícios nelas do conceito suspeito do “sexo” frágil”. Além disso, cremos que as conquistas alcançadas não são forças que possam ser paradas, atrasadas, diminuídas ou retroagir ao estado de outrora, pela vontade de uma malta religiosa ou política desinformada e atrasada.

Cabem aqui algumas questões, no trato da condição feminina, que devem ser colocadas em foco, segundo Duby e Perrot:

Hoje em dia, é na Rússia, no Japão e na Índia, no Brasil e no Norte da África que mais vivamente se manifesta um desejo por parte das mulheres de fazerem a sua história. Como se a escrita desta, forma de constituição do sujeito, acompanhasse o caminho difícil que leva à democracia. (1995, p.13)

A literatura feminina vem desde o início do século XX, passando lutando pela obtenção de espaços que foram predominantemente ocupados por homens, sendo essa marcha irreversível. O que sabemos, mais especificamente, é que até o final do século XIX a presença das mulheres como sujeitos-autorais foi meramente episódica, tendo que muitas vezes disfarçarem o gênero a que pertenciam pelo subterfúgio do uso de pseudônimos masculinos², para que pudessem publicar suas obras e se realizarem como indivíduos.

No geral, fora dessa condição de acobertamento da identidade, como modo de resistência e enfrentamento, apenas algumas mulheres pertencentes às camadas mais elevadas da burguesia, ou da aristocracia, é que obtinham alguma presença no campo literário, pois eram as únicas mulheres com acesso à educação formal de qualidade, por outro lado, Via de regra, tal situação decorria do fato dos homens acharem bonitinho ou intrigante a superficialidade das obras femininas. Portanto, o que se via sobre os primeiros escritos da maioria das mulheres, eram obras situadas no campo do lúdico (tal e qual as atividades desenvolvidas por crianças), essas publicações estavam mais próximas dos dotes de canto e dança que que as mulheres “bem-educadas” deveriam cultivar como dotes pessoais para o deleite masculino, porém a escrita sempre se mostrou como forma de resistência ao apagamento.

É somente com o início do século XX, que as mulheres começaram a romper

2 Foram várias as mulheres que usaram o recurso do pseudônimo para fugir do cerco patriarcal, assim destacamos apenas alguns dos casos mais famosos e conhecidos:

Amandine Dupin (1804 – 1876) – George Sand

Eugénie-Caroline Saffray (1829 – 1885) – Raoul de Naverly

Nair de Tefé (1886 – 1981) – Rian

As irmãs Brontë – os irmãos Bell

Mary Ann Evans (1819 – 1880) – George Eliot

Violet Paget (1856 – 1935) – Vernon Lee

Victoire L. Béra (1824 – 1900) – André Léo

June Tarpé Mills (1912 – 1988) – Tarpé

J.K. Rowling - Robert Galbraith

Erika Leonard James - E.L. James

Gillian Flynn - Cormorant

definitivamente o círculo de ferro que havia se fechado sobre elas durante o período de implantação do pensamento medieval em que:

A mulher era vista pelos religiosos como 'naturalmente' inferior ao 'sexo viril'. Deus havia criado primeiro o homem. Ele foi criado à imagem e semelhança do Todo Poderoso. Ela meramente um reflexo da imagem masculina, uma imagem secundária. Sexos diferentes, ambos uniam-se pelo casamento. Contudo, não se tornavam. Considerada a responsável pela queda da humanidade no pecado a dominação do esposo sobre ela e as dores do parto eram vistos como o seu castigo" (MACEDO, 1992, p. 19).

Se a escrita literária atua como forma de negação da completa obliteração das mulheres no espaço literário, serão as micro-resistências as formas ideais de luta. As estratégias de resistência vão do ocultamento do nome feminino – pelo uso de iniciais neutras ou uso de pseudônimos masculinos; publicação de obra única; publicação de obras marginais, fora do mercado editorial e, principalmente, o uso de temáticas aparentemente menores, como os afazeres domésticos, a ocupação com os filhos, os desenganos amorosos, considerados frívolos, “coisa de mulher”, segundo a percepção patriarcal, colocados portanto em segundo plano social, mas que dominam as narrativas e se voltam para a expressão de uma subjetividade até então ignorada ou desmerecida.

O que se observa na história recente nos PALOP's sobre a participação das mulheres no mercado editorial é que:

(...) apesar das generalidades que apresentam as duas obras mais genéricas [nos dicionários de escritores] (...) a pior posição alcançada pelas mulheres é de 16% do total, enquanto que, nas obras mais recentes (...), a melhor posição feminina atingiu 27,5% dos total de verbetes de escritores, que pela média geral, quase atinge 20% o que demonstra que ainda falta muito para caminharmos para a melhora desses índices, apesar do avanço angolano, ainda o resultado final não é o esperado, nem o desejado. (MONTEIRO, 2019, p.226)

As situações tanto nos PALOP's quanto no Brasil são semelhantes, pois o mercado editorial ainda é um campo marcado profundamente pelo domínio patriarcal, conseqüentemente, os cânones literários dos sete países de Língua Portuguesa registram em sua maioria, apenas as vozes masculinas.

É, pois, justamente pelos resultados da luta pelos direitos das mulheres, na virada do século XX, que elas continuam a lutar para a ocupar lugar tão notável quanto os homens ocupam, porém sabemos que apesar de que o movimento do Sufrágio Universal abriu espaço para expressões cada vez mais contundentes da subjetividade feminina, ainda temos um caminho longo para percorrermos, e que, portanto, fazem-se muito necessários estudos como este.

Em termos de mulheres que de alguma maneira conseguiram romper com o cerco patriarcal e o domínio dos meios de comunicação e publicação encontramos os casos das escritoras como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector e Nélide Piñon, no Brasil,

e de Dina Salústio, Ivone Aida e Orlanda Amarílis, em Cabo Verde, autoras cujas obras examinamos comparativamente nesse painel.

Tais narrativas desnudam relações de poder opressivas contra as mulheres, abrem espaço para manifestar as revoltas contra esse sistema cruel, que é o patriarcado e que teima em não desaparecer, podemos observar tal atitude no conto *Você não acha que esfriou?*, de **A noite escura e mais eu**, de Lygia Fagundes Telles:

Mas se lembrava — e quanto! — de outras coisas, por exemplo, por exemplo daquela véspera do casamento. A banheira cheia até as bordas, ela mergulhada até às orelhas e ouvindo pela porta entreaberta a mãe falando, falando, Minha Kori vai dar uma noiva tão especial! Especial, ela repetiu, chegando a boca até a superfície da água, aspirando o vapor enquanto olhava os seus pequenos seios recolhidos, murchos. O sexo de uma menina desvalida, os pelos escassos bordejando a fenda entre as pernas finas como fios de macarrão meio entortados, amolecidos na água morna. (...) Otávio não me ama nem pode me amar, ele é tão ambicioso, quer ter sucesso, quer fazer filhos e olha só para isto, olha! pediu abrindo as pernas e apontando a pequena fenda descorada. Está vendo? por aqui não passa nem um ovo quanto mais uma cabeça!

— Pois passou — ela disse e encarou Armando (...) (1994, p. 44-5, grifos nossos)

O que parece apenas narrativo vai mais longe do que isso no registro do que a pressão das regras do mundo falocêntrico tende a imputar sobre a mulher, como o código rígido tanto de comportamento moral e de manutenção até do próprio físico, sob uma espécie de ditadura moral que ultrapassa as raias do psicológico e atinge o físico, pois a mulher “bela, recatada e do lar” não vive para si, mas sim para ser exibida nas reuniões do patriarcado, em que cada homem/marido vai se vangloriar das suas conquistas pessoais, incluindo aí um dos principais troféus: a bela, saudável e reprodutora fêmea que mantém dominada, por mais que, muitas vezes, o homem não seja aquilo que aparenta socialmente:

— Minha avó sabia tocar harpa. Era tão bonita!

— A sua avó?

— Não querido, a harpa. Minha avó era feia, todas as mulheres da minha família são feias. Feias e ricas. Mas sem perder as ilusões, isso é que não, perder as ilusões jamais. Até eu, este cocô de mulher, me apaixonar perdidamente por essa beleza de homem e ainda esperando que ele, apaixonado pelo outro, compreende? Um caso especial, diria a mãe. Especialíssimo. E se eu fosse homem? Ele ia se apaixonar por mim? Não ia não, em homem eu seria o mesmo desastre e Armando era um esteta. (TELLES, 1994, p. 42)

A situação descrita acima, a quebra do lema patriarcal “recatada, bonita e do lar” levada a efeito por Lygia Fagundes Telles é recorrente em sua obra, opõem-se a situação de outras tantas mulheres, que se encontram ainda sob o jugo da doutrina da beleza do falocentrismo, porém essas criações apontam para um processo irreversível de tomada de consciência que leva ao empoderamento feminino e a quebra do paradigma falocêntrico

como verdade única. Isso, longe de representar a inversão do processo de dominação, expressa a necessidade da igualdade, pois o gênero é relacional, ou seja, o masculino e o feminino se implicam, e os estereótipos aprisionam tanto o feminino quanto o masculino que busca corresponder a eles.

Noutro exemplo da tomada de consciência de si e da situação em que a mulher está inserida, Clarice Lispector apresenta na construção de sua personagem Ana, no conto *Amor*:

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera. (1998, pp. 18-19)

Conforme se observa no excerto anterior há um processo lento de tomada de consciência, que subjaz ao processo existencial vincado na obra clariciana, mas ainda se trata de uma mulher de classe média urbana que se encontra um patamar acima do que a pior condição teorizada por Spivak. O processo de denúncia social ainda é brando nesses textos, pois, talvez devido à condição social, as autoras que circulavam nas altas rodas da intelectualidade paulista e carioca não tivessem sentido tão fundamente na pele o peso das opressões do patriarcado.

Entretanto, a abordagem de Nélida Pinõn, no conto *I love my husband*, a partir de uma perspectiva sarcástica, descortina o lugar secundário destinado à mulher

Sou grata pelo esforço que faz em amar-me. Empenho-me em agradá-lo, ainda que sem vontade às vezes, ou me perturbe algum rosto estranho, que não é o dele, de um desconhecido sim, cuja imagem nunca mais quero rever. Sinto então a boca seca, seca por um cotidiano que confirma o gosto do pão comido às vésperas, e que me alimentará amanhã também. Um pão que ele e eu comemos há tantos anos sem reclamar, ungidos pelo amor, atados pela cerimônia de um casamento que nos declarou marido e mulher. Ah, sim, eu amo meu marido. (2001, p. 456)

O tom amargo do conto é metaforizado no gosto do pão, na boca seca, e evidencia a constituição do sistema patriarcal e o lugar secundário da mulher no casamento e na sociedade. O que se vê se no final do conto que não seja a mais pura e sutil ironia, condensada na afirmação da personagem que depois de tudo declara amar o marido? Desse modo, o conto coloca em evidência também o papel do amor romântico no processo de reclusão e confinamento da mulher no lar.

A mesma opressão aparece no contexto cabo-verdiano, entretanto, são muitas as

formas de expressar o descontentamento e, mais do que isso, resistir e sobreviver. Quiçá, a mais expressiva autora nesse viés da resistência, seja Dina Salústio. No conto *Campeão de coisa nenhuma*, deparamo-nos com uma personagem que confronta um convidado da recepção que organizava, incitando-o a unir-se aos diferentes grupos de homens que se contavam entre si suas façanhas. Contudo, a resposta do convidado a essa anfitriã revoltada aponta para o retrato de um patriarcado já em princípio de diluição ou em fase de modernização em que o homem ali representado caminha na direção de assumir as suas fragilidades, buscando um novo ajuste histórico:

— Ensinarão-nos que devíamos ser heróis de qualquer coisa. Exigem que façamos permanentemente exercícios de auto afirmação. Não nos educaram para corajosamente debatermos os nossos medos, falhas, hesitações, infernos. Apetrecharam-nos com o mito de supermachos e esperam que sejamos sempre vencedores, fazendo-nos inimigos da própria maneira de estar, escamoteando a verdade, falseando as fronteiras. E porque somos apenas normais e temos vergonha da nossa normalidade, passamos o tempo todo a pensar numa roupagem. (SALÚSTIO, 1999. p. 12)

Entretanto, este é o único conto do livro **Mornas eram as noites** que assume esse tom. Os demais tratam das angústias da maternidade, da violência, da vivência feminina.

A vivência feminina é também foco dos contos de Ivone Aida, no livro **Vidas Vividas**. No conto *Zinda ó Grogue nha sina*, a personagem Nha Tuda recusa a ideia de ter um marido:

— Veja lá que eu nunca lhe devi nada. Tomo fiado, vendo, pago e não sou caloteira. Você sabe que eu não tenho marido: — meu marido é o meu balaio de vendas homem de Deus, e se não me arranja o açúcar, como é que eu posso fazer negócio Pudjin?

— Sabes uma coisa Tuda, se tu tivesses arranjado um homem, não estarias nesta canseira!

— Homem? Pudjin, soberba de fora, mel de canhóte! (RAMOS, 1990 p. 36)

O excerto dá-nos outra perspectiva, a da mulher pobre que precisa sobreviver. A atitude aponta para o processo de emancipação da mulher, por mais que não apresente ascensão social. A ausência do marido que seria considerada como degradação pela sociedade patriarcal representa a tomada do destino em suas mãos.

O mesmo acontece no conto *Tosca*, de Orlanda Amarílis, a partir da representação de outro comportamento: o sexual. A personagem que dá nome ao conto age a partir de subterfúgios para não ser detectada praticando o interdito, o ato que faz com que o nome das famílias se perca, e iguala-se aos homens em termos de comportamento sexual. Tosca resiste e não se submete ao patriarcado, usa a dissimulação e o engodo das regras e normas sociais das classes médias, chegando a driblar as várias gerações da própria família para evitar o massacre moral:

Esse pensamento continha o desejo secreto da filha, não dela, de alguns

sobrinhos, do genro, para não terem de prestar contas dos seus pequenos delitos sociais e cívicos. Tosca, jurado manhoso, ia apontando na memória dos sinais e no desagrado da sua cara flácida e sem viço, os *output* ou *input* dos registos à sua volta.

1936. Fora passar as férias em St." Antão. Deixou o namorado, ou melhor, trocou-o pelo administrador do Paul. Adivinhassem as senhoras de chapéu, carteirinha de veludo e vestido de lacinho ao pescoço, os seus encontros na cavalaria ao escurecer de cada dia pastoso a escorrer na corrente caudalosa da ribeira. Tromba de água caíra sobre a vila durante a noite de temporal com relâmpagos de fásca e os gemidos de Tosca diluíam-se nos fins de tarde ainda húmidos e bolorentos da viela. (AMARÍLIS, 1989, p. 111)

O que podemos constatar nesta breve discussão é a resistência às ondas de obscurantismo e de tentativas de retomada dos valores patriarcais nos países de Língua Portuguesa. E, tanto no Brasil como em Cabo Verde, as vozes das escritoras não parecem ter a intenção de abandonar o campo das lutas, pois registram, denunciam os embates silenciosos e silenciados, nos moldes do que aponta Michele Perrot. Essas vozes também apontam mudanças, revelando que o caráter opressor do patriarcado não recai somente sobre as mulheres, mas atinge também os homens. Assim, reiteram a necessidade de buscar espaços de igualdade, pois este é o destino mais evoluído, mais racional, mais justo.

As narrativas feitas por mulheres, na contemporaneidade, escapam ao fardo do viés do Neorealismo, dessa herança da literatura como instrumento de denúncia, tornando-se mais complexas as escolhas nos processos de efabulação, avançam da escrita dos temas considerados como frivolidades (como se de fato o fossem), para adentrarem numa postura nova, da Nova História (Cf. LE GOF) em que as bases da hermenêutica do cotidiano representam as pequenas atividades e momentos esquecidos da história, desconstruindo por dentro do sistema editorial, o discurso único, que de acordo com a já bastante conhecida postulação de Chimamanda Ngozi Adichie (2009): “O perigo da história única” não é afeto apenas às sociedades africanas, mas à todos os lugares, culturas, sociedades e histórias que costumeiramente são veiculadas por vozes heteronormativas, brancas e patriarcais. Portanto essas escritoras tornam-se superalternas quando falam e se fazem ouvir, respondendo à formulação de Spivak, pois o subalterno não fala, ele grita.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O Perigo da única história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

AMARÍLIS, Orlanda. **A casa dos mastros**. Linda-a-Velha: ALAC, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Estudos feministas**. UFRJ/CIEC, 2º semestre, 1994, p. 373-382.

_____. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. **Projeto 17: História – trabalhos da memória**. São Paulo: Editora da PUC, Nov. 1998, p. 223-258.

DUBY, Georges & PERROT, Michelle. **As Mulheres e a História**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Editora Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

MACEDO, José Rivair. **A Mulher na Idade Média**. 2ª ed., São Paulo, Contexto, 1992.

MONTEIRO, Pedro Manoel. **Escritoras africanas no mercado editorial nos séculos XX e XXI**. Lisboa: Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2018.

PAIVA, V. **Evas, Marias, Liliths... as voltas do feminino**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PIÑON, Néida. I love my husband. In: MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 451-456.

RAMOS, Ivone Aida Fernandes. **Vidas vividas**. Mindelo: OMCV, 1990.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

SALÚSTIO, Dina. **Mornas eram as noites**. Praia: Instituto Caboverdiano do livro e do disco, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Puede hablar el subalterno? In: **Revista Colombiana de antropología**. Volumen 99, enero-diciembre, 2009, p. 297-364.

TELLES, Lygia Fagundes. **A noite escura e mais eu**. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

AS RACHADURAS NA PAREDE: A PRESENÇA DO DISCURSO AFETIVO E AUTOBIOGRÁFICO EM JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Data de aceite: 01/09/2022

Rafael Iatzaki Rigoni

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A antilira cabralina é marcada pela contenção da efusão emotiva e do caráter confessional do discurso poético, resultando assim em uma lírica que se orientaria pelo cálculo geométrico e pela clareza da razão, percepção essa que foi produzida e alimentada pelo próprio poeta sendo este o primeiro crítico de sua obra. Contudo, os estudos canônicos da obra de João Cabral, representados principalmente pelas leituras de Haroldo de Campos e Luiz Costa Lima na década de 1960, acabaram por escamotear aspectos importantes e contraditórios da obra do escritor pernambucano em prol de uma imagem mais coesa e uníssona de sua lírica. Passemos às considerações sobre o conceito de *duas águas* como apresentado pelo próprio poeta, pela crítica no calor da hora, representada pelo pensamento de Luiz Costa Lima, e pela revisão que tem sofrido esse conceito na leitura que se faz da obra cabralina da crítica literária dos últimos anos, baseando-nos na leitura proposta pelo professor e crítico Waltencir Alves de Oliveira (2012).

Ao nomear sua coletânea de títulos reunidos até o ano de 1956 desta maneira o poeta assim sintetiza os conceitos das duas águas: “Poesia de concentração reflexiva e poesia para auditórios mais largos”. A partir de tal divisão, Haroldo de Campos publica em 1967 um artigo fulcral para a maioria dos estudos sobre João Cabral intitulado “O Geômetra engajado” e indica a importância dessa divisão da obra cabralina e ressalta que de um lado teríamos “poesia crítica e poesia que põe o seu instrumento, passado pelo crivo dessa crítica, a serviço da comunidade” (CAMPOS, 1992, p. 84-85).

Para Campos um bom exemplo da primeira água, poesia crítica, seria o livro-poema “Uma faca só lâmina” de 1955 e paradigmática da segunda água seria o auto de natal “Morte e Vida Severina” também publicado no ano de 1955. Para o crítico paulistano o poema “Uma faca só lâmina” exemplificaria bem o aspecto crítico da poesia ao pôr em movimento diante dos olhos do leitor o “descascamento do objeto poemático” (CAMPOS, 1992, p. 85). Observemos a primeira parte do poema para melhor entendermos o conceito apresentado por Campos:

Assim como uma bala
enterrada no corpo,
fazendo mais espesso
um dos lados do morto;

assim como uma bala
do chumbo mais pesado,
no músculo de um homem
pesando-o mais de um lado;
qual bala que tivesse
um vivo mecanismo,
bala que possuísse
um coração ativo
igual ao de um relógio
submerso em algum corpo,
ao de um relógio vivo
e também revoltoso,
relógio que tivesse
o gume de uma faca
e toda a impiedade
de lâmina azulada;
assim como uma faca
que sem bolso ou bainha
se transformasse em parte
de vossa anatomia;
qual uma faca íntima
ou faca de uso interno,
habitando num corpo
como o próprio esqueleto
de um homem que o tivesse,
e sempre, doloroso
de homem que se ferisse
contra seus próprios ossos.
(NETO, 2006, p. 205)

O poema de cunho metalinguístico é paradigmático, pois desnuda o *modus operandi* do poeta diante de seus olhos, isto é, ao invés de simplesmente comentar sobre o fazer poético como em poemas metalinguísticos o sujeito lírico opera um desvelamento (ou nos termos do crítico paulistano, um “descascamento”) das ligações estabelecidas entre os elementos da metáfora que compõe o poema diante dos olhos do leitor. Da declaração da primeira metáfora “ Assim como uma bala / enterrada no corpo” até o encerramento da primeira seção, a imagem da bala enterrada no corpo transmutar-se-á em (a) um relógio -

graças a possibilidade dessa bala possuir “um coração ativo // igual ao de um relógio” -, em (b) uma faca - de novo devido a uma característica possível do relógio, “relógio que tivesse/ o gume de uma faca / e toda a impiedade / de lâmina azulada;” -, (c) “em parte / de vossa anatomia” e, por último tornar-se-á, (d) “como o próprio esqueleto //(...) de homem que se ferisse / contra seus próprios ossos”; a cada transformação de uma imagem em outra, o elemento que permite que tal aproximação, e conseqüentemente tal correlação metafórica, se estabeleça está exposto. À guisa de explicação por contraste, citemos uma imagem de um poeta da mesma geração publicado na mesma época, Cecília Meireles:

Como os passivos afogados
esperando o tempo da areia,
pelo mar de inúmeros lados
boio tão venturosa e alheia
que, para mim, a noite e o dia
têm o mesmo sol sem ocaso,
e o que eu queria e não queria
aceitaram seu justo prazo.
(Meireles, 2017, p.100)

A relação entre “os passivos afogados / esperando o tempo da areia” e o ato de boiar de forma “venturosa e alheia” não está dada de maneira explícita ao leitor, antes é tarefa do leitor procurar o elemento que aproxima as duas imagens. Os nexos metafóricos que conectam os dois elementos está elipsado no poema de Cecília Meireles, como em grande parte da poesia moderna brasileira, ao contrário do que se dá no poema de Cabral previamente mencionado, onde cada cadeia metafórica, cada elemento que aproxima uma imagem de outra é elucidado.

Já ao que concerne a segunda água, o poema mencionado é o “Morte e Vida Severina” e deve ser contrastado com o poema “Uma faca só lâmina”:

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI
— O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel

que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?

Vejamos: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,

a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.
(NETO,2006, p.171-172)

A segunda água, que segundo Cabral seria uma poesia de dicção voltada para “auditórios mais largos”, para Campos é entendida como “a serviço da comunidade” (CAMPOS, 1992 ,p. 85). Os poemas ditos da segunda água estão relacionados com temas e imagens mais ligados à vida social e urbana; nota-se que a linguagem, como bem pontuou Haroldo de Campos, continua recebendo o mesmo tratamento e apuração formal do que os poemas da primeira água. Portanto, a divisão entre as duas águas pode ser entendida como uma divisão temática e de dicção, mas não de linguagem.

Segundo Waltencir Alves de Oliveira (2012), a quem devemos a base na qual repousa nossa reflexão, a leitura de Haroldo de Campos foi fundadora de uma tradição crítica que não só negligenciou aspectos importantes da poética cabralina, como o espaço dos elementos autobiográficos e a própria presença e importância do discurso erótico e amoroso, como também causou uma perspectiva equivocada onde associa-se o discurso metalinguístico a um desligamento do real e do outro lado poemas que se vinculam ao mundo e as experiências reais, sendo que os primeiros recebem uma menção valorosa e superior em detrimento dos últimos. Vale citarmos na íntegra a argumentação de Oliveira:

Já o crítico[Haroldo de Campos] prefere assinalar uma divisão que isola, de um lado, metalinguagem; de outro, referência ao real. Além disso, sugere a desvalorização da segunda água no seu entrelaçamento com a primeira, o que pode ser inferido, até mesmo, no descuido de nomear o auto de natal Morte e Vida Severina subvertendo a ordem do título e, assim, retirando do poema sua principal carga expressiva, ou seja, a feição de curva ascendente que subverte a ordem da vida, apresentando primeiro a morte. Pode-se preterir também que no trabalho de Haroldo de Campos observa-se uma quase sinonímia entre referencialidade ao real e tematização do social, como se a referência ao autobiográfico e ao feminino, por exemplo, inexistissem dentro da poética cabralina. (OLIVEIRA, 2012, p.15, destaque do autor)

Em síntese, ao relacionar as duas águas à metalinguagem de um lado e à referencialidade ao real de outro Campos não apenas eclipsa aspectos importantes da obra de Cabral, como a referência ao feminino e ao autobiográfico mencionado por Oliveira, mas também opera uma cisão entre linguagem e referencialidade ao real, pois

desarticula ambos os elementos como se versar sobre a própria linguagem fosse algo que não estivesse relacionado ao mundo empírico; como se a linguagem fosse coisa outra que não o elemento que permeia, transpassa e sustenta toda e qualquer interação e relação humana; como se a linguagem não fosse bala, relógio, faca e lâmina que habitam o corpo do homem, “de homem que se ferisse / contra seus próprios ossos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tais reflexões podem-se propor leituras e análises que considerem, como assim faz Oliveira (2012), o discurso autobiográfico como da mesma maneira que o discurso lírico amoroso é elemento presente desde o início da obra e nunca abandonado, antes desenvolvido de maneira progressiva e sistemática. O que parece-nos necessário para a devida apreciação desse aspecto é a concepção de que os mecanismos de contenção da efusão lírica não implicam uma anulação do lírico e autobiográfico, antes concentram a eficácia e a potência de comunicabilidade do poema. Importante ressaltar que é justamente o aspecto comunicacional de sua poesia que Cabral procurou acentuar, como procurou apontar o próprio poeta em seu ensaio *Poesia e Composição* (Neto, 2006, p.723-737).

A guisa de exemplificação é válido citarmos o poema “Os primos” que se encontra no livro *O Engenheiro* de 1945. Escolhemos um poema de *O Engenheiro*, pois é a partir deste livro que se inicia a fabricação da imagem do poeta como o poeta do cálculo, da razão, do antilirismo, em síntese, o poeta engenheiro.

OS PRIMOS

Meus primos todos
em pedra, na praça
comum, no largo
de nome indígena.
No gesso branco,
os antigos dias,
os futuros mortos.
Nas mãos caídas,
as impressões digitais
particulares, os gestos
familiares. Os movimentos
plantados em alicerces,
e os olhos, mas bulindo
de vida presa,
Meus primos todos
em mármore branco:
o funcionário, o atleta,

o desenhista, o cardíaco,
os bacharéis anuais.
Nos olhamos nos olhos,
cumprimentamos nossas
duras estátuas.
Entre nossas pedras
(uma ave que voa,
um raio de sol)
um amor mineral,
a simpatia, a amizade
de pedra a pedra
entre nossos mármores
recíprocos.
(Neto, 2006, p 70-71)

O sujeito-engenheiro-lírico desse poeta, que não por mero acaso se encontra logo após o poema que dá nome ao livro, descreve sua família e sua relação com a história local por meio da imagética da pedra e da imobilidade. Contudo, nota-se que se a imagética do poema é composta por uma série de modulações da rocha o conteúdo está prenhe desse “amor mineral” que o poema menciona.

Existe, como temos mencionado, uma cadeia de mecanismos que agem para conter a efusão fácil e sentimentalista de um lirismo que procura se expressar e não se comunicar, mas não existe o *aniquilamento* da emoção e do lirismo. Particularmente importante para o ponto em questão é a característica presente na obra de Cabral de *desdobramento da subjetividade em objetos concretos*, que procuram destacar o aspecto material da matéria-emoção do poema, trazendo assim um *efeito de sentindo de distanciamento* entre a matéria-emoção que está na gênese do poema, a materialidade do poema, isto é, as próprias palavras, e também procura distanciar e esconder o “eu” que parcamente se mostra no texto. Nota-se no poema uma tensão entre a presença-ausência da família e das relações humanas ao colocá-las representadas por um outro objeto artístico aumentando um elo na cadeia que distancia a subjetividade presente no texto às relações humanas. Explica-se: o poema aborda as relações e memórias de um sujeito com sua família – seus primos – de maneira oblíqua, procura colocar entre si e o outro objetos pétreos que por sua materialidade trazem um *efeito de sentido de concretude*. O elo entre o sujeito e sua memória pessoal é escamoteado ao *dar a ver* essa relação pela materialidade das esculturas, indicando assim mais um importante elemento da poética cabralina: a visualidade.

A visualidade parece ser um desdobramento da procura e do esforço por evitar a metafísica presente na lírica romântica, uma vez que a transcendência tão almejada pela subjetividade romântica não é passível de ser visualizada, mas antes precisa ser sentida de formas para além da própria racionalidade. Assim, ao materializar as relações do sujeito

lírico não com outros homens, mas sim como símbolos materiais desses outros homens - na verdade desses seres que compõem a sua própria família - o texto não só foge da tendência abstrata e metafísica de figurar a emoção como comumente presente na lírica moderna herdeira do romantismo, como também aumenta a substancialidade e a materialidade das relações entre o “eu” e a memória, entre o “eu” e o discurso autobiográfico. De certa maneira poderíamos dizer que ao projetar o seu discurso para as pedras e não para a sua própria família o sujeito lírico estaria tentando afugentá-la do texto, contudo como nos indica a psicanálise às vezes é na ausência do objeto amado e desejado que ele se faz mais presente e mais sentido. Por isso, ao afugentar e procurar apagar os laços que unem o sujeito lírico à matéria-emoção que move o poema o sujeito lírico recorre à visualidade e a materialidade do mundo ao seu redor; o que por sua vez não esconde a emoção, mas sim destaca sua força ao nos indicar o tamanho do esforço do poeta ao tentá-la conter.

O edifício da poesia cabralina se constrói sobre o solo da experiência pessoal e social – ou ainda, como o próprio poeta coloca como epígrafe de um de seus livros, “rooted in one dear perpetual place” – e possui paredes construídas com o concreto da lógica e a transparência do vidro oriundo da predominância da visualidade no espaço do poema. Contudo, essas paredes estão cheias de rachaduras por onde a história pessoal, autobiográfica, e o discurso lírico amoroso entram e permitem-se fazer morada no edifício-poema. Advogamos por uma leitura que leve em consideração que não é somente de minério que se faz um poema, mas que atente para a maestria do poeta em construir um texto sobre uma estrutura de minério e afetos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

MELO NETO, João Cabral. *Obra Completa: volume único*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NANCY, Jean-Luc. *Resistência da Poesia*. Trad. Bruno Duarte. Lisboa: Edições Vendaval, 2005.

NUNES, Benedito. *João Cabral: a máquina do poema*. Organização e prefácio de Adalberto Müller. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Waltencir Alves de. *O Gosto dos Extremos: Tensão e Dualidade na Poesia de João Cabral de Melo Neto, de Pedra do Sono a Andando Sevilha*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

SOB O DOMÍNIO DA INDÚSTRIA CULTURAL: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA DE *FAHRENHEIT 451*

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 06/08/2022

Rafael Henrique Mehret

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6570024013200109>

RESUMO: *Fahrenheit 451*, do escritor norte-americano Ray Bradbury, descreve a trajetória do bombeiro Guy Montag numa sociedade distópica pautada pelo hedonismo e pelo consumismo. Nessa sociedade, em prol da manutenção da paz social, a leitura de qualquer forma de literatura foi absolutamente proibida, sendo dever dos bombeiros queimar livros e bibliotecas pessoais. A obra, que se caracteriza como integrante do gênero distópico, não apenas descreve uma sociedade fictícia, mas se trata de uma crítica social à realidade da produção insípida da indústria cultural, que muitas vezes atua maliciosamente na manipulação e despolitização da população.

PALAVRAS-CHAVE: *Fahrenheit 451*; Utopia; Distopia; Sociedade; Literatura.

ruled by hedonism and consumerism. In this society, in order to maintain social peace, the reading of any form of literature was absolutely prohibited, and it was the duty of firemen to burn books and personal libraries. The work, which is characterized as part of the dystopian genre, not only describes a fictional society, but is a social critique of the reality of the insipid production of the cultural industry, which often acts maliciously in the manipulation and depoliticization of the population.

KEYWORDS: *Fahrenheit 451*; Utopia; dystopia; Society; Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Fahrenheit 451 é um romance distópico do escritor norte-americano Ray Bradbury, publicado pela primeira vez nos Estados Unidos no ano de 1953. A obra se passa em uma cidade nos Estados Unidos num futuro próximo ao período de publicação da obra, embora o nome da cidade e o ano exato não sejam citados em nenhum momento. A característica que mais se destaca nessa sociedade é o fato de que os livros foram abolidos e criminalizados, sendo papel dos bombeiros incendiar bibliotecas e residências de quaisquer cidadãos que possuam qualquer tipo de obra literária ou filosófica.

O presente artigo tem como objetivos: analisar a obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, numa perspectiva sociológica, tendo em vista as relações entre utopia, distopia e totalitarismo na sociedade ficcional; bem como analisar as

UNDER THE DOMAIN OF THE CULTURE INDUSTRY: A SOCIOLOGICAL CRITIQUE OF *FAHRENHEIT 451*

ABSTRACT: *Fahrenheit 451*, by American writer Ray Bradbury, describes the trajectory of fireman Guy Montag in a dystopian society

influências recíprocas existentes entre a obra analisada e a realidade, contribuindo para a valorização das relações que se estabelecem entre sociedade e literatura.

Na primeira parte, faz-se uma descrição das principais características dos gêneros utópico e distópico, uma vez que para compreender os mecanismos de crítica social presentes em *Fahrenheit 451* é necessário, primeiramente, compreender o gênero no qual a obra se insere. Em seguida, faz-se um breve resumo do enredo da obra analisada, sendo importante ressaltar que tal resumo não tratará detalhadamente de toda a narrativa, mas somente dos pontos relevantes para a presente análise, ou seja, os fatores que levam o protagonista Guy Montag a questionar a sociedade em que vive e os fatos que daí decorrem. O próximo tópico tratará de aplicar as teorias que orientam a crítica sociológica à narrativa de *Fahrenheit 451*. Segue-se uma breve análise, das relações entre a sociedade fictícia presente na obra analisada e a proliferação da produção da indústria cultural na sociedade ocidental contemporânea. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências às obras consultadas na elaboração do artigo.

2 | OS GÊNEROS UTÓPICO E DISTÓPICO

Para uma melhor compreensão da presente análise, uma vez que *Fahrenheit 451* é um romance distópico da segunda metade do século XX, é preciso primeiramente elucidar alguns pontos fundamentais acerca dos gêneros utópico e distópico, gêneros notadamente voltados à crítica social. Como PAVLOSKI muito bem esclarece,

O futuro, ao potencializar-se como uma incógnita diante de um novo período histórico, suscita a reflexão sobre os caminhos pelos quais as sociedades podem se desenvolver. Nesse sentido, os textos utópicos e distópicos são resgatados e atualizados muito menos pelos seus respectivos graus de otimismo e pessimismo do que pela sua capacidade analítica dos elementos que compõe a realidade. Dessa forma, as utopias e as distopias acionam aspectos do imaginário humano que funcionam simultaneamente como **crítica do tempo presente e projeção de possibilidades futuras** (PAVLOSKI, 2014, p. 25, grifo nosso).

Para muitos, uma utopia poderia ser entendida como um projeto idílico de uma sociedade perfeita. Contudo, há alguns outros fatores que devem ser considerados. Para FIRPO (2005), o gênero utópico possui três características fundamentais: a utopia deve ser global, radical e prematura. Global porque deve envolver a totalidade do modo de viver dos homens em sociedade; radical porque não deve tratar de leves variações ou retoques, mas envolver uma mudança substancial das estruturas sociais; e prematura porque se trataria de um projeto à frente de seu tempo, razão pela qual “a mensagem radical deve apresentar-se mascarada e fantasiada” (FIRPO, 2005, p. 230).

Segundo COELHO (1981), a manifestação utópica mais comum, embora não seja a única forma de manifestação possível, é a utopia política, ou seja, aquela na qual “o que se pretende, antes de mais nada, é uma outra vida baseada num novo arranjo político da

sociedade, firmada em novas estruturas sociais” (COELHO 1981, p. 18). Por exemplo, na obra *Utopia* (1516), Thomas More descrevia uma sociedade idílica e idealizada como uma forma mascarada de criticar e denunciar os defeitos da sociedade inglesa de sua época.

As distopias, por sua vez, seriam uma forma de “utopia negativa”, muito ligada à ficção científica, nas quais as tensões sociais e de classe são contidas através da violência ou do controle social (PINTO, 2012, p. 12-13). O excesso de racionalidade torna-se opressor, o governo assume posturas totalitárias e a individualidade é sacrificada para se atingir a pacificação social (*ibidem*, p. 13-14). Nota-se que a produção de obras de caráter distópico é impulsionada na segunda metade do século XX, especialmente em razão do pessimismo e frustração decorrentes do período das Grandes Guerras e de tentativas mal sucedidas de reestruturação social (PAVLOSKI, 2014, p. 26).

O intuito de tratar da realidade de forma mascarada em suas obras foi expressamente apontado por Ray Bradbury em uma entrevista, quando afirmou para o jornalista Ken Kelley, em 1996, que “a ficção científica é uma excelente maneira de fingir que se está escrevendo sobre o futuro, quando na realidade se está atacando o passado recente e o presente” (AGGELIS, 2003, p. 139, tradução livre).

3 | BREVE RESUMO DO ENREDO

A narrativa tem como protagonista o bombeiro Guy Montag, que inicialmente sente grande prazer em desempenhar sua função de iniciar incêndios. Após conhecer sua vizinha, a adolescente Clarisse McClellan, que em conversas amigáveis lhe faz perguntas como “*Você é feliz?*”, Montag passa a ver e pensar o mundo à sua volta de modo diferente.

A esposa de Montag, Mildred, apresenta-se como uma personagem emblemática da sociedade em questão: diariamente ingere pílulas para dormir, vive despreocupadamente, interessada somente na programação televisiva, e, para conversar com o marido, é hábil em leitura labial, pois vive com conchas de rádio nos ouvidos e muitas vezes nem sequer ouve o que Montag fala. Tais fatos vão levar o protagonista a refletir também acerca de seu casamento, quando ele percebe que nem ele nem a esposa conseguem se lembrar de como se conheceram.

Em dado momento, os bombeiros são chamados para atender uma denúncia de que uma senhora possuía livros em sua casa. Confirmadas as suspeitas, os bombeiros começam a tarefa de incendiar a casa. Contudo, um fato gera irritação e desconforto no protagonista: a senhora Blake insistia em continuar junto dos livros, apesar dos apelos de Montag para que ela se retirasse. O Capitão Beatty, superior de Montag, ordena que a casa seja incendiada assim mesmo, com a moradora dentro. Isso leva o protagonista a se questionar quanto ao valor que os livros poderiam ter possuído um dia e por que alguém escolheria morrer queimando junto de seus livros. Montag também passa a dar atenção ao fato de que a nação está em guerra. Quase todas as noites bombardeiros sobrevoam

a cidade, com um som aterrorizante. Apesar disso, Montag parece ser a única pessoa que se preocupa.

Os questionamentos de Montag tornam-se cada vez mais constantes, até que sua convivência em sociedade passa a ser insuportável. Montag decide procurar pelo professor Faber, um intelectual e professor de Inglês que conheceu no passado. Faber lhe esclarece que a importância dos livros se dava em razão de três fatores: qualidade das informações, lazer (ou seja, tempo para refletir e digerir as informações lidas), e o direito de agir a partir da síntese da reflexão e da informação.

As ações de Guy Montag logo o tornam um inimigo do Estado, uma vez que ele passa a ocultar livros em sua casa, os quais eram secretamente resgatados pelo protagonista em suas ações como bombeiro. Após uma denúncia, os bombeiros são acionados para incendiar a casa de Montag, que, após matar o Capitão Beatty, foge em uma longa perseguição. Confuso, Montag parte novamente para encontrar Faber.

Depois de conversar e se despedir do professor Faber, Montag consegue fugir e encontra um grupo de intelectuais itinerantes que se dedicavam a memorizar, palavra por palavra, o conteúdo de diversas obras literárias e filosóficas, para preservá-las até que a sociedade se reestruture e os livros deixem de ser proibidos. Pouco tempo depois, a guerra que era iminente toma proporções drásticas e a cidade é bombardeada e completamente destruída. Montag e seus novos companheiros decidem participar da construção de uma nova sociedade, pautada por valores culturais mais elevados.

4 | FAHRENHEIT 451 E OS GRANDES TEÓRICOS DA CRÍTICA SOCIOLÓGICA

Conforme apontado previamente, o protagonista Guy Montag se adequa ao arquétipo do herói distópico, ou seja, um indivíduo nativo do meio que progressivamente se rebela contra o *status quo*, ou seja, é um indivíduo que passa a questionar os valores que regulam a sociedade na qual está inserido, agindo contrariamente ao que sua função como bombeiro exigiria, enfrentando e por fim matando seu próprio superior hierárquico, o Capitão Beatty. Montag também tramava um plano com o professor Faber de, aos poucos, sabotar a atuação de outros bombeiros, implantando secretamente livros furtados em suas residências para depois denunciá-los. Enquanto a sociedade segue sua tendência conformista e consumista, Montag atinge um grau de redenção e torna-se visionário e questionador.

Portanto, percebe-se que o protagonista Guy Montag constitui um “indivíduo problemático”, no sentido definido pelo teórico Lukács, ou seja, um indivíduo que combate um mundo que lhe é hostil e estranho. A busca de Montag pelos valores maiores de cultura e reflexão crítica num mundo onde os livros foram abolidos e a indústria cultural se tornou insípida e viciada corresponde à definição de Goldmann, segundo a qual “o romance seria uma busca degradada de valores autênticos, feita pelo herói problemático num mundo

degradado ou inautêntico, ou seja, num mundo onde esses valores não são mais possíveis” (SILVA, 2009, p. 179-180).

A inversão do papel dos bombeiros na sociedade descrita em *Fahrenheit 451*, que, ao invés de combater incêndios, possuem como função principal iniciar incêndios localizados para manter a pacificação social, constitui evidentemente uma “carnavalização”, segundo a definição de Bakhtin. Tal recurso apresenta-se como uma forma de “mundo às avessas”, com o intuito de, através do absurdo, levar o leitor a uma reflexão acerca da ordem social do mundo real (*ibidem*, p. 185).

Na definição de Antonio Candido, trazida por SILVA (*ibidem*, p. 186), *Fahrenheit 451* se trata de uma obra artística de agregação, na medida em que não inova, mas compartilha as características que o leitor espera de uma obra do gênero distópico, do qual ela faz parte. A obra dialoga com a realidade, influenciando-a e sendo por ela influenciada, conforme se depreende a seguir.

5 | FAHRENHEIT 451 E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Como afirma CANDIDO, a relação entre a arte e a sociedade se dá num movimento dialético, “num vasto sistema solidário de influências recíprocas” (CANDIDO, 2006, p. 34). Em outras palavras, a obra de arte literária não apenas é influenciada pela sociedade como também influencia a sociedade. Portanto, se faz proveitoso analisar as relações existentes entre *Fahrenheit 451* e a sociedade ocidental contemporânea, especialmente no que se refere à indústria cultural.

A sociedade norte-americana descrita na obra é capitalista, extremamente consumista, insensível, ignorante, completamente alienada e viciada pela indústria cultural. As pessoas estão quase a todo momento utilizando conchas nas orelhas, ouvindo música e a programação do rádio, a televisão é praticamente idolatrada e as pessoas não aceitam perder um capítulo sequer de suas “novelas interativas” em telões de três ou quatro dimensões que ocupam um cômodo inteiro de suas residências. Pílulas e remédios são consumidos diariamente, especialmente para dormir. As pessoas tornaram-se completamente insensíveis às necessidades dos outros e simplesmente não dão atenção ao fato de que a nação está à beira de uma guerra externa, tratando tal fato como se fosse comum e rotineiro. Nessa sociedade, há uma completa alienação da população, pois a educação e a leitura foram reduzidas a papéis meramente instrumentais – para trabalhar e para ler o guia da programação televisiva. As casas são à prova de combustão, não havendo mais necessidade de bombeiros para apagar incêndios. Dessa forma, os bombeiros passaram a desempenhar uma função completamente oposta: incendiar bibliotecas e residências de qualquer pessoa que possua livros – proibidos para manutenção da paz social.

A sociedade em *Fahrenheit 451* é pautada pelo hedonismo promovido pela indústria cultural e pelo conformismo com a decadência da sociedade e com a insipidez da cultura.

Essa questão fica evidente nas falas do Capitão Beatty, especialmente num diálogo travado com o protagonista Guy Montag, quando este último se mostra inseguro acerca de sua profissão como bombeiro. Beatty afirma que:

- [...] Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum. Deixe que ele se esqueça de que há uma coisa como a guerra. Se o governo é ineficiente, despótico e ávido por impostos, melhor que ele seja tudo isso do que as pessoas se preocuparem com isso. Paz, Montag. Promova concursos em que vençam as pessoas que se lembrarem da letra das canções mais populares ou dos nomes das capitais dos estados ou de quanto foi a safra de milho do ano anterior. Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com “fatos” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. Assim, elas imaginarão que estão pensando, terão uma sensação de movimento sem sair do lugar. E ficarão felizes, porque fatos dessa ordem não mudam. Não as coloque em terreno movediço, como filosofia ou sociologia, com que comparar suas experiências. Todo homem capaz de desmontar um telão de tevê e montá-lo novamente, e a maioria consegue, hoje em dia está mais feliz do que qualquer homem que tenta usar a régua de cálculo, medir e comparar o universo, que simplesmente não será medido ou comparado sem que o homem se sinta bestial e solitário. Eu sei porque já tentei. Para o inferno com isso! Portanto, que venham seus clubes e festas, seus acrobatas e mágicos, seus heróis, carros a jato, motogiroplanos, seu sexo e heroína, tudo o que tenha a ver com reflexo condicionado. Se a peça for ruim, se o filme não disser nada, estimulem-me com o teremim, com muito barulho. Pensarei que estou reagindo à peça, quando se trata apenas de uma reação tática à vibração. Mas não me importo. Tudo que peço é um passatempo sólido (BRADBURY, 2012, p. 85).

O trecho acima demonstra que a distopia de Bradbury apresenta uma forma diferente e sutil de totalitarismo que se constitui a partir da indústria cultural, da sociedade do consumo e o corolário ético da moral do senso comum (PINTO, 2012, p. 15).

Os produtos da indústria cultural, ou seja, as produções artísticas veiculadas pela mídia em meios de comunicação de massa como o cinema, o rádio e a televisão, não se trata de um fenômeno exclusivo da sociedade fictícia de *Fahrenheit 451*, mas é um fenômeno cultural extremamente presente na sociedade ocidental contemporânea.

Segundo ARANHA (2006), o diferencial da indústria cultural, além do modo como atinge um enorme número de pessoas de todas as classes sociais, é que ela não é produzida individualmente ou anonimamente, mas por uma equipe de especialistas, impondo padrões e homogeneizando opiniões. Trata-se de uma produção padronizada, voltada ao mero passatempo e ao consumo, cujo maior perigo reside no fato de que

Os meios de comunicação de massa pertencem a grupos muito fechados, que detêm o monopólio de sua exploração e, com isso, adquirem o poder de manipular a opinião pública nos assuntos de seu interesse, seja no campo do consumo, seja no da política, ou ainda tentam despolitizar, quando isso for conveniente a interesses particulares (ARANHA, 2006, p. 63-64).

Nesse ponto, fica evidente que a obra de Ray Bradbury dialoga com a realidade. Não somente na época em que foi produzida, mas ainda hoje, numa época que corresponde, mais ou menos, ao futuro no qual se passa a narrativa. Tanto é que, em 1996, quando o jornalista Ken Kelley perguntou a Bradbury se ele tentou prever o futuro, o escritor respondeu: “Não prevê-lo, impedi-lo” (AGGELIS, 2003, p. 144, tradução livre).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise crítica sociológica da distopia *Fahrenheit 451* revela que a obra dialoga de forma muito próxima com a realidade que Ray Bradbury via em sua época, havendo diversos aspectos da sociedade viciada de *Fahrenheit 451* que se fazem presentes também na sociedade ocidental contemporânea como um todo. A programação televisiva é assiduamente acompanhada por grande parte da população, que se vê cada vez mais influenciada pela indústria do entretenimento, remédios para dormir e antidepressivos são consumidos por inúmeras pessoas, que tornam-se insensíveis aos demais e o que deveria causar espanto e choque é ignorado e considerado comum. Contudo, não se trata de uma simples descrição da sociedade, mas uma crítica à desvalorização da literatura clássica e da filosofia causada pela degradação proliferada pela indústria cultural como meio de controle e homogeneização dos indivíduos.

A pesquisa atingiu os objetivos de apresentar as características fundamentais de *Fahrenheit 451* enquanto obra de caráter distópico, bem como as influências recíprocas existentes entre a obra analisada e a realidade, contribuindo para a valorização das relações que se estabelecem entre sociedade e literatura.

REFERÊNCIAS

- AGGELIS, Steven Louis. **Conversations with Ray Bradbury**. 2003. 241 f. Tese (Doctor of Philosophy) - The Florida State University, Tallahassee, 2003.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- COELHO, Teixeira. **O que é utopia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- FIRPO, Luigi. Para uma definição da “Utopia”. **Morus: Utopia e Renascimento**, Campinas, v. 2, p. 227-237, 2005.
- PAVLOSKI, Evanir. **1984: a distopia do indivíduo sob controle**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

PINTO, Manuel da Costa. Prefácio. In: BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica sociológica. In: BONNICI, Thomas (org.); ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

PALAVRAS QUE CURAM: BREVE ESTUDO SOBRE AS BENZEDEIRAS E AS PRÁTICAS ORAIS

Data de aceite: 01/09/2022

Márcia Souza Maia e Araujo

<http://lattes.cnpq.br/2018382118858326>

RESUMO: Em contextos sociais altamente marcados pela presença da escrita, esta acabou por assumir, nos mais variados grupos, a tarefa de guardião do conhecimento, da cultura e da memória. Há, contudo, grupos e/ou comunidades em que a oralidade tem papel importantíssimo para além da comunicação cotidiana, sendo a base de manifestações de sua cultura ou mesmo da memória coletiva. Dentre elas, encontram-se as tradicionais práticas de benzimento, que apesar do crescente desuso por fatores variados, ainda resistem em regiões distintas do Brasil, como comprovam estudos recentes. Trata-se de práticas de cura através de rezas e rituais com ervas e gestos próprios, aprendidas por herança entre as gerações, e perpassadas pela ideia do dom recebido e do ato sagrado, que conferem à oralidade um valor simbólico muito grande. O presente estudo, sem a pretensão de aprofundar as discussões que apontam para um trabalho antropológico de vertentes bastante complexas, analisa as práticas de benzimento sob a ótica da manifestação oral e seu poder simbólico, mas também sob o pressuposto de serem as benzedeadas guardiãs de traços culturais e da história de sua comunidade, tendo por instrumento a palavra proferida. Para tanto, estabelecidos alguns elementos teóricos, apresentaremos o caso de uma benzedeadora do

interior da Bahia.

PALAVRAS-CHAVE: Benzedeadas, tradição oral, práticas orais.

WORDS THAT HEAL: BRIEF STUDY ON PRACTICAL AND ORAL BENZEDEIRAS

ABSTRACT: In social contexts strongly marked by the presence of writing, this turned out to take in the various groups, the task of guardian of knowledge, culture and memory. There are, however, groups and / or communities in which orality has an important role beyond everyday communication, is the basis of expressions of their culture or even the collective memory. Among them are the traditional 'benzimento' practices that despite the growing disuse for various factors, still resist in different regions of Brazil, as evidenced by recent studies. It is healing practices through prayers and rituals with herbs and own gestures, learned by inheritance between generations, and pervaded by the gift idea received and sacred act, which gives the orality a great symbolic value. This study, with no claim to deepen discussions related to an anthropological work quite complex aspects, analyzes the benzimento practices from the perspective of oral expression and its symbolic power, but also under the assumption of being the quacks custodians traits cultural and history of their community, with the instrument the word uttered. Therefore, we established some theoretical elements, we present the case of the interior of Bahia 'benzedeadas'.

KEYWORDS: *Benzedeadas*, oral tradition, oral practices.

1 | INTORDUÇÃO

Apesar de vivermos uma época e em uma sociedade que coroam o cientificismo na resolução de inúmeros problemas do cotidiano, é interessante notar a permanência – inclusive em grandes centros urbanos – de uma variedade de atividades que se distanciam dos cânones científicos tradicionais e figuram no plano mágico-religioso, constituindo as práticas dos chamados profissionais do sagrado. Neste grupo figuram diversas pessoas que prometem a resolução de problemas diversos (financeiros, conjugais, espirituais, de saúde) através de mecanismos pautados no misticismo. Entre essas práticas, está a benzedura ou benzeção, dedicada principalmente à cura de enfermidades e que, além de ser antiga, é uma atividade que envolve a tradição oral, lidando, majoritariamente com a memória e a transmissão oral entre as gerações, sem, necessariamente ligar-se ao registro escrito de suas rezas e ritos.

Trata-se de uma atividade na qual a benzedeira¹ evoca dizeres que se mesclam a elementos do catolicismo - como nome de santos, por exemplo - e na qual a crença gira em torno do poder da palavra falada, entoada por pessoa devidamente designada dentro de dada comunidade, em função de ter herdado “um dom”. Nesse caso, a prática, em seu contexto social, só tem o devido valor por instituir-se nessas circunstâncias: o dom, a herança, o poder investido pelo oral, pela memória. A escrita, importante símbolo do conhecimento, não é reconhecida, nesse meio, como instrumento de legitimação da prática da benzeção, uma vez que, ainda que as rezas fossem devidamente registradas em formato escrito, e lidas por qualquer pessoa, não teriam o mesmo valor simbólico que se institui e se legitima pela força do rito oral. Língua, sociedade e cultura, portanto, entrelaçam-se fortemente nessa prática que marcou – e marca – determinados grupos sociais, tendo, de um lado, a marca da língua oral como suporte; e do outro, a crença coletiva no místico, no sagrado.

Neste trabalho, a partir de entrevista com uma benzedeira do município baiano de Santo Estevão, analisaremos aspectos da prática de benzimento ainda presente em dada comunidade do município – a exemplo do que ocorre em outras cidades brasileiras – com ênfase em seu aspecto fortemente oral e fundado na memória social, mesmo que inserido em comunidade perpassada por práticas escritas.

2 | ORALIDADE, ESCRITA, MEMÓRIA E SOCIEDADE

Embora caibam no estudo linguístico muitos recortes teóricos, a partir dos quais a língua pode ser vista sob aspectos diversos – como processo cognitivo, como faculdade mental, como sistema abstrato, como código, entre outros – não se pode pensar a relação entre fala e escrita desconsiderando o seu aspecto social.

¹ Usaremos o termo no feminino por sua predominância – e não por exclusividade – e também por assim ser encontrado em artigos relacionados.

O fato de essas modalidades linguísticas serem manifestações textuais da língua e, conseqüentemente, a representarem em seus contextos de uso, já é um forte marcador do seu caráter social. Entretanto, as relações entre escrita, fala e sociedade expandem-se para além desse aspecto.

Segundo Haveloc *apud* Olson e Torrance (1997) oralidade e [cultura] escrita integram-se e interligam-se nas sociedades através de uma linha tênue, cujos papéis, embora aparentemente definidos, ainda carecem de maior entendimento, uma vez que apresentam diferentes dimensões e estão sempre em processo de reelaboração. Para o autor

A relação entre elas [oralidade e cultura escrita] tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. (HAVELOC *apud* OLSON e TORRANCE, 1997, p. 18)

Como se observa, os efeitos da superposição da escrita nas sociedades ainda não são plenamente conhecidos. Está claro, porém, que aquela não diminui ou anula as funções da oralidade, presente de forma mais direta e espontânea em nosso dia-a-dia. Embora o recorte anterior atribua à fala uma função própria nas “atividades normais da vida cotidiana”, não se pode entender como se à fala fosse relegado um papel demasiadamente simplificado. O cotidiano é marcado por uma série de atividades, com diferentes graus de complexidade, aos quais a linguagem oral – assim como a escrita – molda-se em níveis que sejam adequados aos contextos cotejados.

O fato é que é extremamente difícil pensar a sociedade contemporânea sem o código escrito, e ainda mais difícil concebê-la sem o código oral, uma vez que há diferentes práticas discursivas que os envolvem, seja suprimindo necessidades primárias – a exemplo da comunicação elementar interpessoal - seja cumprindo funções mais complexas, como a divulgação de conhecimentos científicos, a manutenção de tradições culturais e o registro da História. Isso equivale a dizer que a linguagem (quer oral, quer escrita) entrelaça-se ao fazer social, tanto na interação entre seus indivíduos, quanto nos processos ideológicos que os definem, mantêm e/ou transformam, afinal, os atos linguísticos concentram a autoridade acumulada de seus interlocutores, de maneira que a comunicação é também o exercício dessa autoridade, marcando-se, por exemplo, o papel que o falante ocupa na sociedade em que vive.

Apesar de a sociedade contemporânea dedicar, numa escala significativa, o registro e a memória a materiais escritos diversos, a oralidade tem grande impacto e relevância na memória coletiva e na expressão cultural de dada comunidade, sendo, pois, a fonte principal para que se possa compreender e resgatar elementos históricos e culturais dessa

mesma comunidade, mesmo nos casos em que esta seja perpassada por práticas de escrita (escolarização dos membros, gêneros textuais escritos presentes na vida cotidiana, etc.).

Em outras palavras, independentemente da relevância que é dada à cultura escrita nos diversos grupos sociais, há, ainda, práticas sociais pautadas na oralidade – na “força da fala” - e nas quais a escrita tem papel secundário, ou simplesmente não tem qualquer relevância, como é o caso das práticas de benzimento.

Ao tratar de relações entre elementos da tradição oral e escrita, Calvet (2011, p. 134-135) argumenta que

A *força da fala* é um fato da tradição oral, enquanto as sociedades de tradição escrita conhecem sobretudo a força do texto. Em um caso, todos são governados por leis, decretos, tratados; no outro, por uma tradição ancestral que não se inscreve nos livros, mas na memória social. (grifo do autor)

Uma marca dessa “tradição ancestral” característica da tradição oral é o amálgama das práticas de benzimento. Isso porque, quando se busca uma benzedeira/rezadeira como alternativa para a cura de uma dada enfermidade, busca-se mais que o elemento terapêutico científico, catalogado, testado na objetividade e empirismo ao qual se propõe “a ciência”, regidos por “*leis, decretos, tratados*”. Busca-se o contato com o sagrado, subjetivo, místico e, nesse caso, é a oralidade, caracterizada pela evocação a textos guardados “na memória social”, aprendidos de geração em geração como herança dos antigos, que faz as vezes de uma “outra ciência”, na qual o (texto) oral reveste a benzedeira de autoridade, conferindo-lhe uma posição de poder, por ser detentora de um “saber sagrado”. Essas significações constituem-se no fazer social e fazem parte de um conjunto de práticas mediadas pela linguagem.

Há, contudo, de se fazer uma ressalva sobre essas práticas orais. Tais práticas, apesar de legitimarem-se na investidura do oral, inserem-se atualmente em sociedades letradas e, de certo modo, podem sofrer interferências do universo escrito, mesmo que a benzedeira não seja “alfabetizada”. Isso porque, em primeira instância, há filhos e netos que, lendo e escrevendo podem interferir em algum aspecto como o vocabulário. Além disso, muitas das benzedeadas declaram-se religiosas, normalmente católicas, e frequentarem a igreja, acabam incorporando elementos muitas vezes lidos e repetidos nas cerimônias como a missa, por exemplo, e que remetem a estruturas da escrita. Presumindo a possibilidade da incorporação desses elementos às “rezas” tradicionalmente ensinadas por meio da fala, não temos como ignorar o fato de que, apesar da sua natureza predominantemente pautada na tradição oral, as práticas de benzedura não estão completamente dissociadas desse contato com elementos da escrita.

Ao examinar implicações da palavra escrita sobre a transmissão oral, o antropólogo Jack Goody (2012, p. 144-145) afirma que a escrita, em sociedades letradas, não é utilizada em todas as situações do cotidiano, nas quais, em boa parte do tempo – dentro das famílias, no trabalho – utilizam-se da oralidade, modalidade em que não houve declínio, mesmo

com a introdução do componente escrito. O autor avalia, contudo, interferências da escrita nessa oralidade. Para ele

[...] é claro que o fato de a transmissão oral ter sido mantida nessas áreas não significa que o conteúdo não tenha sido influenciado pela palavra escrita. Muito pelo contrário. A fala é influenciada em sua pronúncia, em sua sintaxe e em seu conteúdo. O conteúdo das histórias que uma mãe conta a seu filho pode bem originar-se de uma fonte escrita, como o caso dos *contes de fées* de Perrault ou até mesmo do próprio Corão. Isso é o que ocorre em todo o percurso. É claro, o processo de transmissão difere fortemente daquele de uma sociedade puramente oral, já que com um texto escrito o recitador (a mãe, por exemplo) pode sempre se referir ao original e corrigir a história que contou, um processo que é bastante impossível em culturas puramente orais, em que os itens têm de ser mantidos na memória ou esquecidos. (GOODY, 2012, p. 144 – 145) Grifo do autor.

Remetendo-nos às práticas das benzedeadas, suas práticas vão lidar com a memória, sem o suporte de um “original” escrito, muito embora não se insiram – no caso específico deste estudo – numa cultura puramente oral. Desse modo, recorrer à memória gera textos levemente distintos em cada evocação, além de abrir margem para a absorção indireta de elementos advindos da escrita, conforme argumentamos anteriormente.

Um aspecto que, provavelmente, diminui essa interferência externa seja o fato de a prática em questão revestir-se de um valor simbólico, místico, capaz de inibir a autonomia para grandes mudanças, sob a ideia de quebra do seu valor de cura, de seu componente “mágico”, por assim dizer, como ocorreria, analogamente, com um encantamento, uma vez trocadas suas palavras.

3 | AS BENZEDEIRAS E A TRADIÇÃO ORAL

Discutidos alguns aspectos sobre a forma da expressão do trabalho das benzedeadas, passemos a um olhar sobre suas práticas, assim referidas, no plural, por constituírem uma série de ações, rituais e rezas, adequadas à necessidade de quem procura o serviço, e não apenas um esquema único e padronizado.

Nos estudos mais detalhados sobre as práticas de benzeção/benzimento, encontram-se homens exercendo a atividade como ofício. Contudo, é maciça a atuação das mulheres, o que gera referência quase sempre no feminino. Oliveira (1985) *apud* Boing e Stancik (2013, p. 89) sobre a imagem principal que se constitui sobre a benzedeadas, afirma

Geralmente é a de que seja uma mulher casada, mãe de alguns filhos, pobre, que conheça rezas, ervas, massagens, cataplasmas, chás e simpatias, que tenha um quê de mistério, que lide com a magia, feitiçaria e bruxaria. E essa imagem corresponde àquilo que é a benzedeadas. Ela é tudo isso e um pouco mais. Ela é uma cientista popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular.

Como vemos, na imagem que as próprias comunidades apresentam do que sejam

as benzedeiras, e aqui sintetizadas pela autora, a figura feminina é tida como a principal representante da prática, sendo-lhes atribuídas características que mesclam elementos empíricos (por cientista popular, entende-se uma clara referência ao uso de plantas, unguentos, beberagens, com propriedades específicas) e outros, místicos (as evocações, a magia, as palavras mágicas, o contato com o “divino”, o sobrenatural).

Acerca disso, em estudo sobre das benzedeiras da cidade de Itabaiana-PB, Nascimento e Ayala (2013) argumentam que

No caso das rezadeiras e das pessoas que as procuram, estas sempre buscam as rezas, pois participam de um contexto em que há necessidade de recorrer ao sagrado para resolver algum tipo de problema físico ou espiritual. Assim, a rezadeira se coloca como parte da comunidade e da história do lugar onde vive através do seu conhecimento adquirido na própria comunidade.

Vê-se, nessas palavras, uma importante perspectiva que justifica, talvez, a busca pelo trabalho da benzedeira, mesmo com as modificações e avanços em aspectos sanitários e de saúde no Brasil. Quem busca a benzedura, o faz como uma alternativa, essencialmente por contar com essa atmosfera misteriosa, com a suposta aproximação com o sagrado. Parte-se do princípio de que a terapia tradicional não resolve todos os problemas de saúde, e que alguns deles têm origem espiritual, exigindo medidas em instâncias igualmente espirituais.

As perturbações/enfermidades/problemas que exigem o trabalho destas mulheres não constam do rol da Medicina científica. As benzedeiras alegam que existem “doenças de médicos” e “doenças de benzedeiras”. Essas doenças das quais se ocupam são mais do que conjuntos de sintomas e de sinais físicos. Elas se caracterizam por possuírem uma série de significados simbólicos – psicológicos, sociais e morais – para os membros de grupos sociais específicos. (CUNHA, 2013)

Por esse elo frequentemente atribuído às benzedeiras, não-raro elas são associadas ao espiritismo, ao candomblé, ou mesmo têm suas práticas confundidas com cartomantes, ciganas, videntes. Em “Um olhar antropológico sobre as benzedeiras, cartomantes e videntes na Zona da Mata mineira”, Calvelli (2011) as separa em dois grupos, a saber: *práticas divinatórias*, que incluem búzios, tarot, baralho cigano, carta cigana, I ching, runas, mapa astral, quiromancia, vidência e numerologia; e *práticas da religiosidade popular brasileira*, nas quais encontram-se as benzeções, simpatias, novenas, orações. A separação, tal qual proposta pela pesquisadora, parece estabelecer uma linha entre atividades que têm função econômica (incluindo uso de propaganda em rádios, panfletos), sendo muitas vezes vistas como ilusórias ou, até mesmo fraudulentas; e atividades associadas à religião, com variações quanto ao caráter econômico (muitas benzedeiras nada recebem por seu trabalho, ou recebem em forma de mantimentos) e pautadas na síntese da religião católica e outras.

Para a autora, as práticas do segundo grupo

fazem parte da religiosidade popular brasileira e podem ser encontradas em vários universos religiosos. As benzeções, simpatias, novenas e orações são práticas pertencentes ao universo do catolicismo popular e aparecem nas consultas das profissionais como complemento ao combate dos malefícios que atingem a vida dos clientes. As benzeções, como no catolicismo popular, são feitas mediante fórmulas específicas para cada mal. (CALVELLI, 2011, p. 366)

Embora em muitos estudos, a exemplo da pesquisa de Boing e Stancik (2013)², a maioria das benzedeadas declarem-se católicas e evoquem em suas rezas e benzimentos o nome de santos reverenciados por tal religião (Nossa Sara Aparecida, Nossa Sra. de Fátima, Santa Bárbara, Menino Jesus de Praga, entre outros), podem aparecer, eventual ou sistematicamente, referências a Orixás e outras entidades, o que revela a incorporação de elementos, de fato, próximos de um sincretismo religioso marcante na cultura brasileira.

Acerca disso, os autores observam que

as benzedeadas se declaram católicas e fazem questão de reforçarem sua inclusão na Igreja, pois elas se concebem cumprindo uma missão, uma vez que entendem terem recebido de Deus o dom de curar. (BOING e STANCIK, 2013, p.92)

e acrescentam que

esses terapeutas populares enfrentam o dilema de se declararem católicos e, assim mesmo, persistem numa prática combatida no seio daquela religião. O ato de benzer é uma prática que evidencia aspectos que remetem à religiosidade popular, conforme já observado, mas as formas e práticas de benzimento desenvolvidas por cada uma das benzedeadas remetem aos seus modos particulares de não apenas benzer, mas também de exercer sua religiosidade. Isso tende a ser realizado a partir de sua individualidade, seus referenciais, suas experiências de vida, suas representações relativas ao mundo, às doenças, aos recursos disponíveis para se obter a cura e de forma associada àquilo que lhes foi repassado por seus parentes que lhes transmitiram aquela arte. (*Ibidem*, p.93)

Há, conforme vimos, elementos componentes da religiosidade popular e heterogênea, acabam compondo as práticas evocatórias das benzedeadas, mas estas veem-se como católicas, entendendo que sua missão ou dom advém de designação divina. Além disso, ao formularem suas rezas e benzimentos, os elementos evocados, ainda que outros, distintos da religião católica, são “legitimados” por assim terem sido repassados, transmitidos pelos parentes/antepassados.

Essa visão é ratificada e ampliada na perspectiva de Cunha (2013), na medida em que atribui à crença na designação divina um caráter coletivo. Sobre isso, a autora argumenta que

Seus cuidados transmitidos em palavras envolvem e requerem atenção e toque, além de remédios e banhos à base de plantas. O enfermo que a procura acredita que ela tem o “dom” de curar, pois o recebeu de Deus. A

² Em trabalho sobre as benzedeadas de Ivaiporã, PR.

opinião coletiva reforça a crença no poder de cura das benzedeadas, pois a prática da benzeção faz parte das tradições culturais do grupo e tem eficácia simbólica para seus membros. (CUNHA, 2013, p.6)

Tanto na visão de Boing e Stancik, quanto na de Cunha ora expressas, o processo de constituição da(s) prática(s) de benzimento, perpassa, além da religiosidade, elementos como a tradição, a transmissão, a memória e o poder da palavra.

Acerca disso, Cunha pondera que

Compreender como essas mulheres tornaram-se guardiãs desses saberes mágicos, míticos, orais, tradicionais numa sociedade caracterizada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento tecnológico é sem dúvida um grande desafio, assim como observar o poder da palavra que é saber, é dom e é memória a partir do ofício das quais são guardiãs. É preciso reconstruir a aquisição das palavra-saber através da memória oral, haja vista que além da fé e da confiança a elas destinadas, as orações constituem-se a partir da palavra. (CUNHA, 2013, p. 8)

Em sua fala, a autora reforça a ideia da permanência de uma prática essencialmente oral, em sociedades marcadas por tecnologias e pela informação, e por que não dizer, fortemente influenciada pela escrita, conforme discutimos em seção anterior. Suscita, ainda, a reflexão sobre a constituição da prática por meio da palavra. Mais uma “aproximação com o divino”, marcado pelo poder do verbo”.

Trata-se, pois, de um processo de recriação, a partir de conhecimentos transmitidos. Isso porque, nas práticas de benzeção, as adequações feitas a cada enfermidade, pessoa, entidades evocadas, geram enunciados novos a cada momento, a cada pessoa atendida. São, portanto, expressões vivas e únicas, que embora mantenham a substância da memória transmitida, adaptam-se e reinventam-se, agregando elementos e dados culturais que, por sua vez, poderão ser aprendidos.

Assim

As práticas orais tornam-se um dos meios de preservação da tradição, da cultura e, portanto, contribuem para a conservação do Patrimônio Imaterial³. Entretanto, é necessário reconhecer as práticas orais enquanto enunciados concretos, únicos, pertencentes a um campo específico da atividade humana e que por sua vez, se utilizam da linguagem para tornar públicas as experiências e os conhecimentos que são repassados. (NASCIMENTO e AYALA, 2013, p. 7)

Eis que, segundo as autoras, a elaboração contínua desses “enunciados concretos, únicos” são meios de preservação cultural, em paralelo com a escrita, frequentemente associada ao saber científico.

De resto, cabe estabelecer que as benzedeadas (e benzedores) detêm conhecimentos e atuam em práticas que, embora não reconhecidas pela ciência tradicional, são procuradas

³ Segundo o IPHAN, Patrimônio Imaterial é definido como Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

em nome da fé, de crenças instituídas e, não-raro, por seu caráter “divino”.

4 | PALVRAS QUE CURAM: O CASO DA BENZEDEIRA CARMOZA

Uma vez tratados alguns aspectos relevantes ao ofício das benzedeadas, baseados em trabalhos dispersos por diferentes regiões do Brasil (Boing e Stancik/PR; Calvelli/ MG; Cunha,RN; Nascimento e Ayala/ PB), tratemos em nível de ilustração, de uma benzedeadora do município baiano de Santo Estevão, com cerca de 50 mil habitantes, localizado a 150 quilômetros de Salvador, às margens da rodovia BR 116 sul, na região do Vale do Rio Paraguçu.

Trata-se da senhora Carmozina de Jesus, de 83 anos, conhecida como Carmoza, ou Tia Carmoza. Moradora da comunidade de Pau de Vela, dona Carmoza viu a localidade rural crescer, sob influência das atividades comerciais exercidas à margem da rodovia e ser, nas últimas décadas, incorporada ao perímetro urbano do município, de cuja sede situa-se a cerca de 4 km.

O processo de urbanização da comunidade ocorreu, sobretudo, a partir das atividades de um posto de combustíveis de grande porte, instalado às margens da rodovia, e completamente reestruturado em meados da década de 1990, passando a atender um fluxo muito grande de caminhões e outros veículos, ampliando, com isso, os serviços tradicionalmente prestados naquele trecho de rodovia (BR 116 - Sul). Multiplicaram-se os pequenos prestadores de serviços como borracheiros, mecânicos, pintores, lavadores de caminhões, além de crescerem os serviços de restaurantes, lojas de autopeças, supermercados, pousadas e farmácias, entre outros, todos direcionados aos milhares de viajantes que por ali passam diariamente, prioritariamente os caminhoneiros, que frequentemente necessitam de serviços e suprimentos.

A comunidade com traços essencialmente rurais, e dedicada em maior escala à agricultura familiar, passou, a partir de então, a desenvolver-se em torno dessas outras atividades, havendo, como reflexo, diminuição das atividades tipicamente rurais como o cultivo do milho, do feijão, da mandioca, do fumo e a criação de animais (os mais jovens migraram para as a outras atividades em desenvolvimento, ficando o trabalho “da roça” para os mais velhos), e a geração de renda advinda da prestação de serviços, muitos deles com garantias trabalhistas e salário fixo. Assim, melhoraram as moradias, as escolas municipais do entorno e, com o tempo, a parte nuclear da comunidade passa também a ter serviços como calçamento de ruas, coleta de lixo, melhoria na iluminação e bem recentemente, a construção de um conjunto habitacional, em parceria com programas federais. Paralelamente, a instalação de uma indústria calçadista na sede do município acelerou o processo, por garantir emprego a um número significativo de pessoas (incluindo um número maciço de moradores daquela comunidade), sem esquecer do processo de escolarização, crescente nas últimas décadas, com desdobramentos diversos para

a comunidade, que, em contrapartida, também sofre com o aumento da violência e da presença das drogas.

Nesse cenário, dona Carmoza vive com o esposo, Máximo, numa estrada de terra transversal a uma das ruas principais da localidade, com uma vizinhança que só cresce. Depois de quase uma vida inteira morando ali, e de assistir às mudanças descritas, sua vida parece inalterada pelo entorno. Aposentada como trabalhadora rural, sem filhos (não os tivera), dedica seus dias a cuidar da pequena casa e do esposo doente, com o pouco de visão que lhe resta e a ajuda de uma sobrinha de seu marido, técnica em enfermagem, que vem da sede do município quase que diariamente, aplicar medicamentos, aferir a pressão arterial do tio, entre outras coisas.

Uma primeira leitura era a de que, nessa conjuntura, dona Carmoza fosse nos falar sobre as práticas de benzeção exclusivamente no passado, como lembrança dos tempos em que o Pau de Vela era só uma comunidade rural discriminada, a começar pelo nome da comunidade⁴ (hoje bairro Pau de Vela) ou em tempos em que o acesso aos equipamentos de saúde era ainda mais difícil, ou mesmo inexistente. Engano.

De início, ainda muito tímida e com frases muito curtas, informa que jamais deixou de praticar as rezas e benzimentos e que apesar de terem diminuído muito com o tempo, ainda recebe pedidos para executá-los. Os vizinhos “mais velhos” vêm, trazem netos, mandam parentes, alguns “de fora”, “até de São Paulo, já veio”.

Dona Carmoza não frequentou a escola e, como ela própria define, não aprendeu “as letras”. Aprendeu as rezas com a avó e, posteriormente, com a mãe, observando e ajudando, e começou a praticar ainda na juventude. Nenhuma delas lia e escrevia, de modo que não havia registros, cadernos, livros⁵. Para ela, se houvesse meio de registrar as rezas através da escrita, seria um meio de guardar uma parte da “sabedoria dos antigos”, mas ela não sabe dizer se isso serviria para manter o costume.

Hesitante, ela formula ideia de que que a família precisa de alguém com o dom. Aprender “de ouvir” é também parte desse dom, e se não fosse assim, qualquer um seria benzedor: outros netos de sua avó, por exemplo. Mas ela, sua mãe, sua avó, todas aprenderam, e isso tem, em sua expressão, um tom diferenciador. Por outro lado, Dona Carmoza antecipa o fim de sua prática, tanto pelos novos tempos e as novas configurações sociais, quanto pela falta de “herdeiros”. Não teve filhos, está em idade já avançada, não deixou registros e insere-se atualmente num contexto com melhor assistência à saúde e melhores condições de vida o que, de um lado diminui problemas de saúde mais corriqueiros, e do outro, altera a dinâmica da busca por benzimento.

4 Segundo dona Carmoza e outros moradores, antigamente a comunidade era muito discriminada por ser um “lugar de pretos”, e ser roça. Os moradores preferiam dizer que moravam no “Luz de Vela”, que na verdade era o nome do mesmo posto de combustíveis que desencadeou, anos mais tarde, o desenvolvimento da localidade e que, ao ser reestruturado, adotou o nome do lugarejo – Pau de Vela – e este passou a gozar de maior aceitação.

5 Dentre os estudos apresentados, há caso de benzedoras que têm livros de benditos. Não está claro, contudo, se esses benditos são as rezas utilizadas nas práticas de benzeção, se são registros dessas práticas, ou se são livros de cânticos religiosos formulados e distribuídos nas igrejas, e consequentemente incorporados ao fazer das benzedoras.

Quando é procurada, normalmente é “pela mão dos mais velhos”, que ainda preservam o costume (não remunerado formalmente, uma vez que, segundo ela, as pessoas poderiam trazer, “de bom grado”, mantimentos como pagamento, sendo que outras davam algum agrado não obrigatório).

Sobre as “rezas”, estas consistem em evocações, pedidos de interseção a santos, mesclados aos nomes das pessoas a serem benzidas. Perguntada se os benzimentos memorizados são sempre repetidos ou podem ser modificados, ela afirma que cada pessoa vem de um jeito, e que há, sim, adaptações de acordo, por exemplo, com o grau/ tipo da enfermidade. Essas mudanças podem variar na entidade/santo evocados, no número de repetições dos dizeres, nos gestos, mas que a essência e o tipo de ritual é seguido, sempre. Por tipo de ritual entende-se o conteúdo básico da evocação, o tipo de erva utilizada para o benzimento, as sugestões de cuidados para depois do benzimento, entre outros.

Em seu rol de benzimentos, afirma, estão rezas contra “Ar do vento” (febre), mal olhado, corpo mole, espinhela caída (forte dor no estômago, costas e pernas, para a qual media o tórax com um cordão, depois rezava a salve-rainha), mal de monte (conhecida atualmente como erisipele), dor na barriga, saindo, vento caído (moleza, tristeza), diarreia em crianças recém-nascidas ou quando estavam nascendo os primeiros dentes, paludismo (dor de cabeça, rezava com uma garrafa d’ água na cabeça e depois a colocava no sereno por três dias e três noites). Cada reza tinha um tipo de folha específico. Assim, por exemplo, para “ar do vento” usava folha de Maria Preta; para o mau olhado, folha de Arruda; espinhela caída usava folha da vassourinha; já a reza para Mal de monte, rezava com pólvora e limão.

Católica, como se declara, utiliza várias referências dessa religião nos atos de benzer, incluindo orações do rol do catolicismo como o Pai-nosso e a Salve-rainha. Perguntada se já havia praticado outra religião, ela diz que não. “Sou católica. Nasci, cresci e vou morrer assim”. Apesar disso, a idade e os cuidados com o esposo acamado não permitem mais que ela frequente as missas.

Como se vê, as práticas de Dona Carmoza situam-se nos contextos apresentados de uma forma muito próxima dos demais estudos. Não alfabetizada, aprendeu por meio da transmissão oral, e conserva elementos que muito têm a ver com a cultura local, com as crenças ali partilhadas, incluindo a crença no “sagrado”, uma vez que, em sua concepção, as pessoas que lhe procuravam, o faziam porque “tinham fé, acreditavam que iam ser curadas”. Apesar de os enunciados – as rezas, como chama os benzimentos – terem uma origem nessa tradição e terem sido memorizados, tornam-se únicos quando realizados, uma vez que cada benzimento traz elementos únicos, sequências e ordenamentos específicos. Do mesmo modo, incorporam elementos do catolicismo, como as orações, mescladas com rituais próprios, gerando novos modos de expressar essa tradição, levemente “tocada” por componentes de uma cultura letrada que a cerca (as orações católicas, por exemplo, entendidas como textos estruturados e posteriormente memorizados), mas que ela não domina. Ela própria tem consciência de que a prática, pelo menos no meio em que vive,

está se perdendo, tanto pela não transmissão dessa herança, quanto pelo avanço social, que permite acesso à medicina tradicional numa escala imensamente maior do que no passado, em que o isolamento, a “fé a cura” e a tradição imperavam.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar o poder da escrita na maior parte das sociedades contemporâneas. Contudo, seja em sociedades sem escrita, seja em pequenos grupos não-letrados inseridos em sociedades letradas, há práticas que ainda preservam elementos característicos da tradição oral, marcados pela transmissão entre gerações, pela memória. A figura da benzedeira é um exemplo dessa tradição, cujo ofício se constrói pela herança, pela observação e pela crença no dom que lhe é concedido.

Ainda que imersa em sociedades letradas, e impelidas pelas mudanças sociais de seu entorno, a principal ferramenta da benzedeira é “o verbo”, é a construção dos enunciados orais, que embora não se possa afirmar estarem isentos de elementos da escrita (traços de textos religiosos memorizados, por exemplo), formulam-se e reformulam-se enquanto enunciados únicos e revestidos de um poder místico/sagrado, legitimado na cultura de determinados grupos sociais.

Não podemos afirmar se é uma tradição prestes a acabar, mas vemos, que assim como a visão de Dona Carmoza, é uma diminuição das práticas, ainda mantidas no plano do costume (bem cultural) dos mais antigos, mas reduzidas pelo maior acesso a equipamentos de saúde básica, por melhorias sanitárias no processo de urbanização, e pelo avanço da escolarização.

Não se pode negar, porém, o fascínio por essa alquimia popular, com suas ervas e palavras, essa figura que se vê e é vista num plano sagrado por ter recebido um dom divino, constituindo um patrimônio específico e no qual a oralidade materializa a cura, a memória, a cultura.

REFERÊNCIAS

BOING, Lúcio. STANCIK, Marco Antonio. **Benzedeiras e benzimentos**: práticas e representações no município de Ivaiporã/pr (1990-2011). Revista Ateliê de História, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 1. 2013 (p. 85 – 96). Disponível em: < <http://revistas2.uepg.br/index.php/ahu/article/download/3914/3596>> Acesso em: 08 de dez de 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUNHA, Lidiane Alves da. **Benzedeiras, saberes e oralidade**: a cura através do dom e da palavra. Anais da IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: < http://www.reaabanne2013.com.br/anaisadmin/uploads/trabalhos/33_trabalho_000886_1373910872.pdf> Acesso em: 06 de nov de 2015.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HAVELOC, Eric. **A equação oralidade – cultura escrita**: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

NASCIMENTO, Danielle Gomes da. AYALA, Maria Ignez Novais. **As práticas orais das rezadeiras: um patrimônio imaterial presente na vida dos itabaianenses**. Revista Nau literária, PPG-LET-UFRGS, vol. 09 n.01 jan/jun 2013. Porto Alegre, RS.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELA CRISTINA BORBOREMA BOZZO - Doutoranda (bolsista CAPES) em Estudos Literários (UNESP, 2022-2026), com projeto de pesquisa sobre a intertextualidade entre os romances de Dulce Maria Cardoso e suas epígrafes de Dulce María Loynaz. É bacharela e licenciada em Letras (UNESP, 2017), mestra em Estudos Literários (UNESP, 2019) e especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UTFPR, 2020). Na graduação, desenvolveu Iniciação Científica Departamental, cujo título foi “Traços do Surrealismo na composição de A torre da Barbela, de Ruben A.”, em que foram investigados aspectos do Surrealismo no romance que constituiu o corpus da pesquisa, que recebeu Menção Honrosa no Congresso de Iniciação Científica da UNESP em 2016. Ainda na graduação, foi monitora voluntária e, posteriormente, bolsista de Literatura Portuguesa, momento em que teve a oportunidade de ministrar aulas eletivas para sua própria turma. Já no mestrado, foi bolsista CNPq e, na dissertação intitulada “A não-pertença em Os meus sentimentos, de Dulce Maria Cardoso”, definiu a não-pertença segundo a psicologia social e averiguou a construção desse tema pelas categorias narrativas no romance estudado. Na especialização, averiguou o problema do ensino de dissertação argumentativa no contexto pré-vestibular, propondo uma metodologia de ensino para tal. Por fim, é membra do Corpo Editorial (Conselho Técnico-Científico) da Atena Editora, tendo como responsabilidade a organização de e-books da área de Literatura.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antropofagia 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85

Artes visuais 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

B

Benzedeira 112, 113, 115, 116, 117, 120, 123

C

Charles Baudelaire 63, 64, 67, 68

Clarice Lispector 86, 87, 90, 92

Conto 7, 29, 91, 92, 93

D

Dança 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 58, 89

Dina Salústio 86, 87, 91, 93

Discourse 8, 86, 87

Discurso afetivo 96

Discurso autobiográfico 101, 103

Distopia 104, 109, 110

Docência 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33

Dois irmãos 75, 76, 79, 80, 83, 84

E

ENEM 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 62

Ensino 7, 15, 23, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 125

Enunciação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 37, 55

Estágio 25, 26, 27, 31, 32, 33

Experimentação 15, 17, 23, 26, 66

F

Fahrenheit 451 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111

G

Gênero textual 3, 6, 7, 35, 36, 39, 40, 42, 44, 45, 48, 62, 63, 65

H

Háptico 15, 18

J

João Cabral de Melo Neto 96, 103

L

Lavoura arcaica 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85

Laws 8

Língua materna 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61

Linguística 2, 3, 4, 35, 36, 39, 43, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 69

Literatura 3, 4, 6, 16, 36, 40, 49, 63, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 94, 104, 105, 110, 125

Literatura brasileira 75, 79, 83, 84

Literatura comparada 75, 76, 78, 79, 84, 85

Lygia Fagundes Telles 90, 91

N

Narrativa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 39, 40, 105, 106, 110

Nélida Piñon 86, 87, 90

O

Orlanda Amarílis 86, 87, 91, 93

P

Pedagógico 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33

Pensamento poético-pedagógico 25, 31, 33

Poesia 65, 72, 74, 96, 98, 100, 101, 103

Poético 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 96, 97

Práticas orais 112, 115, 119, 124

R

Redação 35, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 62

Revisão 32, 36, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 96

Revisão de tradução 63

S

Semiótica 14, 24, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62

Sociedade 12, 28, 34, 52, 76, 79, 86, 87, 88, 92, 93, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 119

Speech 8

T

Tradição oral 112, 113, 115, 116, 123

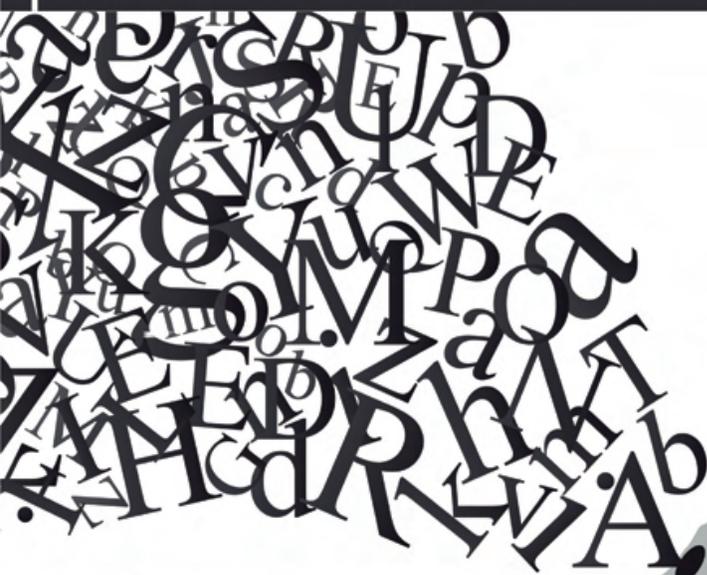
Tradução 24, 45, 46, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 106, 110

U

Utopia 85, 104, 105, 106, 110

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais



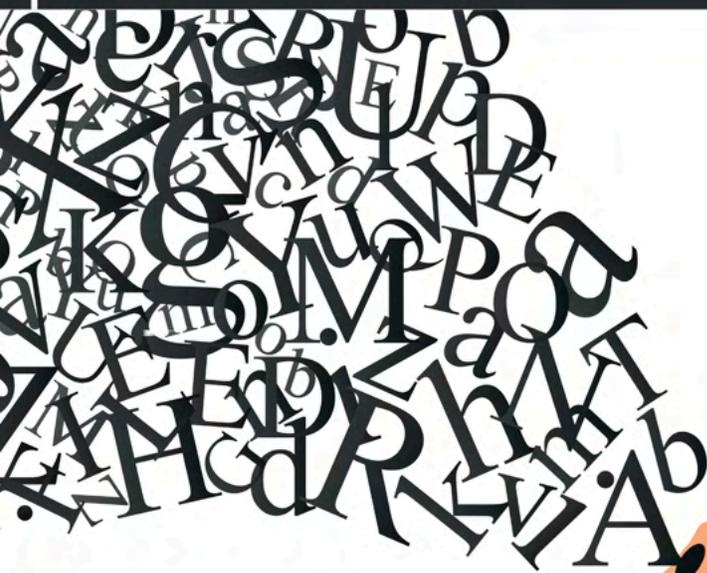
-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022



LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Descrição, análise e práticas sociais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Atena
Editora
Ano 2022

