

Letras^e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem



Atena
Editora
Ano 2025

Letras_e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem



Atena
Editora
Ano 2025

Editora chefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Editora executiva**

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

2025 by Atena Editora

Projeto gráfico

Copyright © Atena Editora

Luiza Alves Batista

Copyright do texto © 2025 O autor

Nataly Evilin Gayde

Copyright da edição © 2025 Atena

Thamires Camili Gayde

Editora

Imagens da capa

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

iStock

Edição de arte

Open access publication by Atena

Luiza Alves Batista

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 da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para 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 de Uberlândia

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 Miraniilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

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

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares – Universidade Federal do Tocantins

Letras e linguística: teorias, análises e práticas da linguagem

Organização: Atena Editora**Revisão:** Os autores**Diagramação:** Camila Alves de Cremona**Correção:** Flávia Roberta Barão**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L649	<p>Letras e linguística: teorias, análises e práticas da linguagem / Organização de Atena Editora. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3211-1 DOI https://doi.org/10.22533/at.ed.11111251703</p> <p>1. Linguagem. 2. Linguística. I. Atena Editora (Organização). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 400</p>
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

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, 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 da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza 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. **Esta obra adota a política de publicação em fluxo contínuo**, o que implica que novos artigos poderão ser incluídos à medida que forem aprovados. Assim, o conteúdo do sumário, a quantidade de artigos e o número total de páginas poderão ser ajustados conforme novos textos forem adicionados. 2. 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; 3. 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; 4. Todos os e-book são open access, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de ecommerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 5. 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; 6. 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.

Prezados Autores,

A língua, a literatura e as artes são expressões essenciais da cultura humana, refletindo nossa identidade, história e criatividade. Na Atena Editora, acreditamos que o conhecimento nessas áreas deve circular livremente, acompanhando a constante evolução das linguagens, das narrativas e das manifestações artísticas. Por isso, adotamos o modelo de **fluxo contínuo** para a publicação de trabalhos acadêmicos em Linguística, Letras e Artes, garantindo que suas pesquisas e reflexões alcancem rapidamente a comunidade científica e o público interessado.

Essa modalidade editorial permite que novas perspectivas sobre a comunicação, a estética e a interpretação cultural sejam difundidas sem barreiras temporais, promovendo o intercâmbio de ideias de maneira dinâmica e acessível. Valorizamos a diversidade e a originalidade das produções acadêmicas e reconhecemos o papel fundamental dessas áreas na construção do pensamento crítico e da sensibilidade artística.

Ao optar pelo fluxo contínuo, proporcionamos um espaço onde a inovação, a criatividade e o rigor acadêmico se encontram, possibilitando um diálogo sempre aberto e renovado sobre a linguagem, a literatura e as artes em suas múltiplas formas. Com essa abordagem, incentivamos a reflexão sobre temas emergentes e a valorização da expressão humana em suas mais variadas manifestações.

Agradecemos a confiança em nossa editora e reiteramos nosso compromisso com a excelência na disseminação do conhecimento. Estamos prontos para apoiar suas publicações e contribuir para o fortalecimento do campo acadêmico e cultural.

Atenciosamente,

Atena Editora.

APRESENTAÇÃO 1**CAPÍTULO 1.....5**

ASPECTOS PRAGMÁTICOS DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS SOMÁTICAS
EM ESPANHOL E RUSSO

Elizaveta Koskevich


Elizabete Aparecida Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517031>

CAPÍTULO 2 18

ORAÇÕES ENTRELAÇADAS:
UMA ILUSÃO HIPOTÁTICA

Clóvis Luiz Alonso Júnior


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517032>

CAPÍTULO 3 31

ANÁLISE DA COERÊNCIA EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS L2 POR
ESTUDANTES SURDOS

Israel Ferreira Bezerra Sousa

Wasley de Jesus Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517033>

CAPÍTULO 448

SOBREVIVENDO NO INFERNO: UMA PERSPECTIVA SOBRE O USO DO
ÁLBUM MUSICAL NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Allan Sacheto da Cruz

Sebastião Monteiro Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517034>


CAPÍTULO 575

REFLEXÃO CONCEITUAL ACERCA DA NOÇÃO DE POLIFONIA E RELAÇÃO
DIALÓGICA (DIALOGISMO): A PARTIR DAS OBRAS DE BAKHTIN

Neide Araujo Castilho Teno

Ivo di Camargo Junior


Clemilton Pereira dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517035>

CAPÍTULO 689

LIBRAS POR TODA PARTE: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E REGISTRO
DE TERMOS TÉCNICOS E ACADÊMICOS DO IFsertãoPE, CAMPUS SANTA
MARIA DA BOA VISTA

Ana Paula Candido de Souza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517036>

CAPÍTULO 795

RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA TEXTUAL:

UM ESTUDO ESTILÍSTICO SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO COMO PROCESSO DISCURSIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL II


Aline Cristine Singh Crespo
Camila Paes Landim Dos Santos
Débora Matos Alauk

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517037>

CAPÍTULO 8 116

AS REPRESENTAÇÕES ARQUETÍPICAS DA GRANDE MÃE E DA MULHER SELVAGEM NO CONTO DE FADAS “VASILISA, A BELA”: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA


Adriana Xavier Dias Da Silva
Débora Matos Alauk
João Vitor Parente
Patrícia Aparecida Teixeira Buzalski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517038>

CAPÍTULO 9 134

A EXPRESSIVIDADE NA FÁBULA “A FORMIGUINHA E A NEVE”: LITERATURA INFANTIL COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II


Aline Cristine Singh Crespo
Débora Matos Alauk
Camila Paes Landim dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517039>

CAPÍTULO 10 153

“AQUELES DOIS” – O AMOR HOMOAFETIVOS NA OBRA DE CAIO FERNANDO ABREU


Laysa Cavalcante Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170310>

CAPÍTULO 11 158

INTERDIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM “A FLORESTA DO ADEUS”, DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR


Angélica Cristina da Silva
Marcos Rogério Heck Dorneles

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170311>

CAPÍTULO 12 170

OS DIVERSOS CERCOS DA METAFICÇÃO NA OBRA HISTÓRIA DO CERCO DE LISBOA DE JOSÉ SARAMAGO


Janick de Lisieux Diniz Serejo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170312>

CAPÍTULO 13..... 180

LEITURA DE LITERATURA: A INTERTEXTUALIDADE NOS CONTOS “AMOR”,
“MARIA” E “RÉPLICA”

Paulo Henrique Pressotto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170316>


CAPÍTULO 14..... 189

A ROTINA DE BILBO EM TEMPOS DIFÍCEIS

Suzana Schuquel de Moura

Cauã Picetti

Rosemari Lorenz Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170314>

CAPÍTULO 15..... 195

A FORMAÇÃO DO LEITOR: ENTRE A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E
OS DESAFIOS DO COTIDIANO

Suziane de Oliveira Porto Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170315>

ASPECTOS PRAGMÁTICOS DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS SOMÁTICAS EM ESPANHOL E RUSSO



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517031>

Data de aceite: 13/03/2025

Elizaveta Koskevich

UFMS

Elizabete Aparecida Marques

UFMS

RESUMO: Os fraseologismos somáticos no espanhol revelam uma conexão entre o corpo humano e valores culturais fundamentais, demonstrando como o idioma utiliza referências somáticas para expressar conceitos abstratos e características de caráter. Essas expressões frequentemente se associam a noções como “coragem”, “bravura” e outras qualidades essenciais no contexto antropológico. Palavras como *cojones* (testículos), *hígado* (fígado) e *riñones* (rins) são amplamente empregadas em contextos metafóricos para simbolizar atributos como força moral, determinação e resiliência. Essas unidades fraseológicas vão além da simples descrição física, abrangendo dimensões psicológicas e emocionais que refletem valores socioculturais profundamente enraizados. A expressividade e a carga pragmática desses fraseologismos são elementos centrais para a análise linguística e cultural. Nesse panorama, o corpo humano é

visto como uma metáfora central, que possibilita explorar as interações entre o físico, o emocional e o espiritual. Assim, os fraseologismos somáticos destacam-se como ferramentas linguísticas valiosas para compreender as construções culturais e identitárias das comunidades hispanófonas, reforçando a ligação entre linguagem e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: fraseologia, visão de mundo, pragmática, espanhol, russo.

PRAGMATIC ASPECTS OF SOMATIC IDIOMATIC EXPRESSIONS IN SPANISH AND RUSSIAN

ABSTRACT: Somatic phraseologisms in Spanish reveal a profound connection between the human body and fundamental cultural values, demonstrating how the language employs somatic references to convey abstract concepts and character traits. These expressions are often associated with notions such as “courage,” “bravery,” and other essential qualities within the anthropological context. Words like *cojones* (testicles), *hígado* (liver), and *riñones* (kidneys) are widely used in metaphorical contexts to symbolize attributes such as moral strength, determination, and

resilience. These phraseological units transcend mere physical description, encompassing psychological and emotional dimensions that reflect deeply rooted sociocultural values. The expressiveness and pragmatic weight of these phraseologisms are central elements for linguistic and cultural analysis. Within this framework, the human body is perceived as a central metaphor, enabling the exploration of interactions between the physical, emotional, and spiritual realms. Thus, somatic phraseologisms emerge as valuable linguistic tools for understanding the cultural and identity constructions of Spanish-speaking communities, reinforcing the intrinsic link between language and culture.

KEYWORDS: phraseology, pragmatics, worldview, Spanish, Russian.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o termo “expressão idiomática” é abordado em seu sentido mais amplo, abrangendo tanto as expressões propriamente ditas quanto as parêmiás, verbalizadas na língua espanhola como refranes (provérbios), dichos, frases hechas e expressões idiomáticas. O somatismo é entendido como um nome que designa uma parte do organismo humano, incluindo os órgãos internos. As unidades fraseológicas e paremiológicas revelam aos não falantes do idioma aspectos da mentalidade nacional e de um universo de valores humanos que, muitas vezes, são invisíveis ou inconscientes, esclarecendo como o indivíduo se percebe em relação aos outros e seu sistema de valores morais. Essas características nacional-culturais da mentalidade se expressam unicamente na língua e, em parte, na arte, como na pintura e na música.

A metaforização dos somatismos ocorre de maneira universal, servindo como ferramenta para designar propriedades e qualidades do mundo interior do ser humano. No entanto, cada língua emprega essa estratégia à sua maneira. A convenção de associar determinadas partes do corpo a qualidades e propriedades internas é amplamente observada e, quando se torna tradicional e reproduzível, reflete a visão de mundo de uma determinada comunidade linguística.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e comparativa para analisar as expressões idiomáticas somáticas em espanhol e russo, com ênfase em sua carga pragmática e impacto cultural. O estudo baseia-se em técnicas de análise linguística, documentação de dados fraseológicos e interpretação semântica e pragmática. A seleção dos fraseologismos somáticos foi realizada a partir de dicionários especializados, como o “Diccionario de la Real Academia Española” (RAE, 2020) e o “Большой фразеологический словарь русского языка” (Grande Dicionário Fraseológico da Língua Russa, IVANOV, 2019, p. 45). Também foram utilizados corpus linguísticos eletrônicos, como o Corpus del Español (CREA, 2017) e o Corpus Nacional da Língua Russa (PETROVA, 2021, p. 63), além de exemplos extraídos de obras literárias representativas das línguas espanhola e russa, incluindo autores como Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Fiódor

Dostoiévski e Anton Tchekhov. Fontes lexicográficas e estudos acadêmicos também foram consultados para embasar a pesquisa.

Os critérios de seleção dos fraseologismos incluíram sua frequência de uso nos respectivos idiomas, caráter metafórico e carga pragmática, presença de elementos somáticos e representatividade cultural e semântica. A análise contrastiva das expressões idiomáticas somáticas enfocou suas similaridades e diferenças estruturais, funções pragmáticas no contexto comunicativo, implicações culturais e simbólicas, bem como dificuldades e estratégias de tradução entre espanhol e russo.

A interpretação das expressões baseou-se na análise semântica e pragmática dos elementos lexicais envolvidos, considerando seu sentido literal e figurado, as conotações culturais e sociais embutidas na linguagem metafórica e a relação entre o somatismo e a avaliação axiológica implícita. Além disso, a pesquisa contextualizou historicamente e socioculturalmente as principais expressões analisadas, buscando compreender como os somatismos refletem valores e crenças das comunidades hispânica e russa.

Por meio da análise dos dados, a pesquisa identificou padrões de uso das expressões somáticas e suas implicações na comunicação intercultural, contribuindo para uma melhor compreensão da pragmática fraseológica e dos desafios da tradução de fraseologismos somáticos entre espanhol e russo.

2 | O PAPEL DOS SOMATISMOS EM RUSSO E ESPANHOL

Nas culturas russa e espanhola, devido à semelhança de um modo de vida originalmente agrícola e sedentário, bem como à coincidência da maioria das posturas moral-éticas, foram identificados muitos elementos em comum nos significados dos fraseologismos somáticos. Não é necessário fazer grandes esforços para traduzi-los: *прикусить язык* — *morder la lengua*; *иметь длинный язык* — *tener la lengua suelta*; *от всего сердца* — *de todo el corazón*, *положив руку на сердце* — *con la mano en el corazón*, *сердцу не прикажешь* — *en el corazón no se manda*; *сложь руки* — *de brazos cruzados*.

A situação é diferente no caso do somatismo *почка (rim)* — *riñones (rins)*. Aqui, observam-se divergências causadas por fatores nacional-culturais.

Человек с большим сердцем¹ soa em russo de forma aceitável, familiar e compreensível. Usa-se para fazer referência a uma pessoa amorosa, bondosa, atenciosa e generosa (e não a uma pessoa doente, sofrendo de angina, como se poderia pensar ao refletir de forma abstrata, sem considerar os limites culturais da linguagem). E quanto a человек с большими почками² para um falante nativo de russo, o conceito de coragem não está de forma alguma associado aos rins. Nesse caso, ao traduzir do espanhol para

1 Tradução nossa: "Uma pessoa com grande coração".

2 Tradução nossa: "Uma pessoa com grandes rins".

o russo, forma-se uma lacuna semântica. Na tradução dessa frase de Asturias para o russo, os *rins*, naturalmente, não são mencionados. O somatismo foi substituído por uma palavra mais forte. O colorido cultural teve de ser sacrificado, pois não havia outra alternativa: “Мне случалось загонять в гроб генералов похлеще этого ублюдка”³. A metáfora e as nuances conotativas não foram transmitidas ao leitor russo, pois pertencem às particularidades nacional-culturais da semântica e do pensamento do idioma espanhol.

Além das discrepâncias semânticas, outros fatores evidentemente influenciaram a escolha tradutória: a compreensão da intenção do autor, o caráter do general que traiu o ditador e liderou uma rebelião, bem como a essência da personalidade do ditador — despótico, cruel, desumano. Por isso, o tradutor optou por ignorar uma versão relativamente neutra, como *mais corajosos*, *mais obstinados* ou *pessoas com caráter mais forte*, e preferiu a opção concisa, expressiva e negativa *muito piores*.

O exemplo que analisamos revela uma questão que há muito tempo atrai a atenção dos linguistas, especialmente daqueles que, por razões puramente práticas, se interessam pelas questões de tradução, sua adequação e equivalência. Um dos pesquisadores que, com justiça, é considerado referência nesse campo é E. Coseriu. Ele denominava o componente denotativo do significado como *designação* e os componentes significativo e conotativo como *sentido*:

В сообществах носителей разных языков аналогичные обозначения могут передавать разный смысл, вследствие чего при переводе могут возникать противоречия между обозначением и смыслом (Coseriu, 1989, p.78)⁴.

Essas contradições podem ser interpretadas como uma divergência entre os campos de semântica literal e figurativa de um mesmo lexema em diferentes idiomas. Essa discrepância torna-se ainda mais acentuada em Coseriu (1989, p.76):

если исходный язык и язык перевода относятся к разным культурным мирам. В подобных случаях противоречия между обозначением и смыслом весьма многочисленны. Из-за этого переводчик вынужден склоняться либо к обозначению, либо к смыслу, причем никакая контрастивная грамматика ему не может помочь⁵.

O sentido implícito, sobre o qual escreve E. Coseriu (1989), geralmente é conhecido por todos os membros da comunidade linguística e é algo natural para eles. No entanto, ele se torna um obstáculo para os tradutores e parece algo estranho para representantes de outras culturas.

Na língua espanhola, a palavra *rins* é bastante produtiva na formação de fraseologismos. Aliás, existe uma opinião cientificamente fundamentada de que os *rins* são

3 Tradução nossa: “Já enterrei gerais muito piores do que esse desgraçado”.

4 Tradução nossa: “Nas comunidades de falantes de diferentes idiomas, designações semelhantes podem transmitir sentidos distintos, o que pode gerar contradições entre a designação e o sentido durante a tradução”.

5 Tradução nossa: “quando a língua de origem e a língua de destino pertencem a mundos culturais distintos. Em tais casos, as contradições entre a designação e o sentido são particularmente numerosas. Por isso, o tradutor é forçado a optar ou pela designação ou pelo sentido, sendo que nenhuma gramática contrastiva pode ajudá-lo”.

o órgão responsável pela emoção do medo: “El órgano del miedo en el hombre es el riñón, incluidas las suprarrenales...Son las suprarrenales que segregan inmediatamente ante la sensación de miedo la adrenalina”⁶ (Cornejo, 2008).

3 | CONSIDERAÇÕES SOBRE FRASEOLOGISMOS ESPECÍFICOS

3.1 Fraseologismos com “rins” na língua espanhola

Este órgão interno do ser humano é considerado, na consciência dos falantes de espanhol, de importância excepcional. Os rins são vistos, aparentemente, como o centro do organismo, o que é confirmado pela expressão fraseológica *en el riñón de España* — no centro da Espanha. A palavra *riñón* surge como portadora de associações simbólicas relacionadas às principais características de caráter — coragem, bravura, ou seja, qualidades opostas ao medo, fisiologicamente ligado à função dos rins (Buitrago; Rojas, 2002, p. 45). Como consequência da bravura demonstrada, provavelmente deve surgir o bem-estar material. Além disso, o bem-estar material é visto como uma proteção contra diversos imprevistos. Esse significado também aparece no registro semântico de expressões fixas com a palavra *riñón*: *tener bien cubierto el riñón* (literalmente, ter o rim bem protegido). Encontrou-se, ainda, um espaço para essa categoria, como a de *caro* (ou *custoso*), “El representante de Su Majestad Católica echó los pies fuera de la cama agarrándose de la cabeza: — ¡Si trasciende a los periódicos se me crea una situación imposible! ¡Cuánto menos su silencio me cuesta un riñón y mitad del otro!”⁷ (Valle-Inclán, 2017, p. 66)

É interessante que o significado de “força física” se conecte, no subconsciente, com os significados de “força moral”, “habilidades e talentos” e “recursos materiais ou financeiros” — ou seja, tudo aquilo que permite a uma pessoa superar dificuldades na vida. Esse movimento associativo também pode ser observado na fraseologia russa. Por exemplo, a expressão *кишка тонка* (literalmente, o intestino é fino) possui pelo menos quatro variantes léxico-semânticas (Telia, 2017).

- 1.falta força para fazer algo;
- 2.falta coragem, bravura ou determinação para realizar algo;
- 3.falta habilidade, capacidade ou experiência para executar (planos ou tarefas);
- 4.falta recursos financeiros para adquirir algo.

6 Tradução nossa: “O órgão do medo no homem é o rim, incluindo as glândulas suprarrenais...São as suprarrenais que secretam imediatamente, diante da sensação de medo, a adrenalina”.

7 Tradução nossa: “O representante de Sua Majestade Católica colocou os pés fora da cama, segurando a cabeça: — Se isso sair nos jornais, vou criar uma situação impossível! Quanto mais o seu silêncio me custa um rim e metade do outro!”

No exemplo a seguir, é refletida exatamente a quarta variante léxico-semântica: “Вот мы на заводе делаем трактора для вас. Бедняку и середняку-одиночке купить трактор слабо: кишка тонка!” (Sholokhov, 2006, p. 150).

As expressões idiomáticas mais frequentes com a palavra *riñón* (Levintova, 1985, p. 564) estão resumidas, para maior clareza, na tabela a seguir.

Idioma Espanhol	Significado
Costar un riñón	Custar muito caro
En el riñón de España	No centro da Espanha
Gastar un riñón	Gastar muito dinheiro
Partirse (quebrantar-se los riñones)	Esforçar-se muito
Pegarse al riñón	Ser substancioso
Se pega poco al riñón una cosa	Pouca coisa para estar satisfeito
Tener bien cubierto (bien forrado) el riñón	Estar seguro
Con el riñón bien cubierto	Com lucro
Tener riñones	Possuir força de espírito e coragem

Quadro 1 - As expressões idiomáticas mais frequentes com a palavra *riñón*

Fonte: elaborada pela autora

Assim, observamos como as palavras mais comuns, cotidianas e concretas podem, muitas vezes, se revelar as mais simbólicas. Por trás de um nome concreto e aparentemente simples, emerge um rico espectro de associações e significados. Na prática, ocorre uma espécie de fetichização da palavra *riñones*. Ela combina-se com uma ampla variedade de verbos para expressar coragem e ausência de medo: “El fuego de la ametralladora en sus manos le cimbraba el cuerpo y Miguel murmuró: — No bastan los riñones. Los moros rubios tienen mejor equipo”⁹ (Fuentes, 1962, p. 20).

Graças a reinterpretações autorais ocasionais, mas sempre baseadas na tradição da visão de mundo nacional, *riñones* (rins) podem estar associados ao conceito sexual de potência:

En el África, el rey era guerrero, cazador, juez y sacerdote; su simiente preciosa engrosaba, en centenares de vientres, una vigorosa estirpe de héroes. En Francia, en España, en cambio, el rey enviaba sus generales a combatir, era incompetente para dirimir litigios, se hacía regañar por cualquier fraile confesor, y, en cuanto a riñones, no pasaba de engendrar un príncipe debilucho, incapaz de acabar con un venado sin ayuda de sus monteros...¹⁰ (Carpentier, 2005, p. 79).

8 Tradução nossa: “Então, aqui estamos nós na fábrica fazendo tratores para vocês. Para um camponês pobre ou um pequeno proprietário sozinho, comprar um trator é difícil: intestino fino!”

9 Tradução nossa: “O fogo da metralhadora em suas mãos fazia seu corpo tremer, e Miguel murmurou: — Não basta ter coragem. Os mouros loiros têm um equipamento melhor.”

10 Tradução nossa: “Na África, o rei era guerreiro, caçador, juiz e sacerdote; sua preciosa semente engordava, em centenas de ventres, uma vigorosa linhagem de heróis. Já na França, na Espanha, por outro lado, o rei enviava seus generais para combater, era incompetente para resolver litígios, era repreendido por qualquer frade confessor, e, no

Cada somatismo tende ao seu próprio campo semântico no que diz respeito à formação de significados figurados: *riñón* abrange quadros como bravura, coragem e riqueza; *hígado* está associado a raiva, ódio e esforços extremos. Esses somatismos também possuem um ponto de interseção semântica, ou seja, um significado comum: bravura, coragem, heroísmo e destemor (Buitrago; Rojas, 2002, p. 25).

O significado lexical de uma palavra em qualquer idioma inclui tudo o que surge e se consolida em torno dela como resultado de sua repetida reprodução. A metáfora avaliativa, partindo das características somáticas do ser humano, torna-se uma forma de extrair informações sobre seu mundo interior e manifestações do perfil psicoemocional da personalidade, tanto no russo quanto no espanhol. No entanto, no espanhol, a densidade fraseológica, a ramificação e a variabilidade das expressões com palavras como *riñones* e *hígado* são maiores do que no russo.

3.2 Fraseologismos com “fígado” e “coração”

O fígado na língua espanhola simboliza aspectos emocionais mais intensos, como raiva, indignação ou coragem para suportar situações adversas. Frases como *tener hígado* (ter fígado) denotam resistência ou audácia, enquanto *sacar el hígado* (arrancar o fígado) expressa um estado de profunda irritação ou exaustão emocional (Martínez, 2017, p. 115).

No entanto, o fígado no russo raramente aparece como metáfora central, sendo mais associado a questões de saúde. Por outro lado, o coração é uma figura onipresente em ambas as línguas, carregando significados positivos, como amor, sinceridade e generosidade. Expressões como *de todo corazón* (de todo o coração) encontram equivalentes quase literais no russo (*от всего сердца*), demonstrando um alinhamento semântico que facilita a tradução direta, ao contrário do caso do fígado (Petrova, 2021, p. 63).

Esse alinhamento pode ser explorado como uma ponte cultural, permitindo que elementos universais sejam mantidos no texto traduzido, enquanto expressões específicas ao fígado em espanhol podem exigir reformulação.

3.3 Fraseologismos com “cabelos” e atributos físicos

A relação entre características físicas e valores culturais é evidente em expressões como *tener pelo en el pecho* (ter pelo no peito), que exalta a virilidade e a coragem, ou *tener cojones/huevos* (ter testículos/ovos), que simboliza determinação e bravura (Gómez, 2018, p. 49).

que diz respeito aos rins, não passava de gerar um príncipe fraco, incapaz de caçar um veado sem a ajuda de seus caçadores...”

Essas expressões frequentemente carregam um tom machista, refletindo valores patriarcais ainda presentes em várias culturas hispânicas. No russo, existem correspondências parciais, como *иметь стержень* (ter espinha dorsal), que enfatiza força de caráter sem conotações físicas explícitas. A tradução dessas expressões requer cautela, especialmente em contextos modernos ou formais, onde nuances de gênero ou machismo podem ser mal interpretadas (Kuznetsova, 2020, p. 78–80).

A relação entre características físicas e valores culturais é evidente em expressões como *tener pelo en el pecho* (ter pelo no peito), que exalta a virilidade e a coragem, ou *tener cojones/huevos* (ter testículos/ovos), que simboliza determinação e bravura (Gómez, 2018).

Essas expressões frequentemente carregam um tom machista, refletindo valores patriarcais ainda presentes em várias culturas hispânicas. No russo, existem correspondências parciais, como *иметь стержень* (ter espinha dorsal), que enfatiza força de caráter sem conotações físicas explícitas. A tradução dessas expressões requer cautela, especialmente em contextos modernos ou formais, onde nuances de gênero ou machismo podem ser mal interpretadas (Kuznetsova, 2020).

Parece bastante natural que, na língua espanhola, os fraseologismos axiologicamente relevantes e emotivos, usados na linguagem emocional para condenar a covardia ou aprovar a bravura, as qualidades de determinação e a destreza em combate, empreguem vocabulário que descreve detalhes da anatomia masculina. Por exemplo, o bigode e a barba aparecem como atributos que inspiram respeito: *de bigote* — importante, influente; *tener bigotes* — ter caráter forte; *barba honrada* — homem honrado, pessoa respeitável; *con toda la barba* — genuíno, verdadeiro, autêntico (referindo-se a uma pessoa); *llevar a uno de la barba* (coloquial) — mandar, controlar alguém; *pelarse (tirarse de) la barba (las barbas)* — ficar irritado; *subirse a las barbas de otro* (coloquial) — ser familiar ou desrespeitoso com alguém; *temblarle a uno la barba* (coloquial) — ter medo, tremer de medo; *tener pocas barbas* (coloquial) — ser imaturo, inexperiente (literalmente “ter poucas barbas”); *tentarse las barbas* (coloquial) — ser cauteloso, agir com prudência; *a poca barba, poca vergüenza* (provérbio) — “jovem e inexperiente, pouca vergonha”.

Destaca-se nesta lista um fraseologismo relacionado a mulheres: *tener buenas barbas (una mujer)* — ser atraente (referindo-se a uma mulher). Nesse caso, é possível identificar ecos do machismo, onde traços masculinos são priorizados em detrimento dos femininos, já que a atratividade feminina é descrita por meio de características masculinas (Buitrago; Rojas, 2002, p. 95).

Para descrever um homem viril, usam-se expressões como *ser de (mucho) pelo en el pecho* (literalmente, “ter muitos pelos no peito”) ou *tener un par de huevos* (literalmente, “ter um par de ovos”, com o sentido de coragem e bravura). Outra expressão é *hacerle huevos a uno*, que significa “dar intensidade ou pressão” em uma situação (Buitrago; Rojas, 2002, p. 220).

Nas palavras *huevos* e *cojones* está presente o sema “coragem”. Já uma pessoa covarde será chamada de *deshuevado*. “A covardia está associada à impotência e à ausência de características sexuais primárias masculinas” (Zavoroticheva, 2006, p. 71).

Curiosamente, a expressão *tener cojones* não se aplica apenas a pessoas, mas também a substantivos inanimados. Com ela, o jornal espanhol *El País* deu uma caracterização positiva à manifestação do Primeiro de Maio:

Juanjo enrolló la bandera con cuidado... No iba a San Mamés, como como cada domingo de los últimos 15 años, sino por primera vez a la manifestación del 1 de mayo, allí, al lado del Sagrado Corazón. ¡Tiene cojones!¹¹ (Rodríguez, 2009).

Frequentemente utilizada na linguagem coloquial, especialmente em um registro estilisticamente mais informal, o vocabulário sexual tornou-se altamente polissemântico, rico em nuances de significado. O impacto pragmático adequado e a compreensão são garantidos não apenas pelo contexto, mas também pela situação de comunicação, pela prosódia, pela entonação e por meios não verbais de comunicação — olhares e gestos.

A característica qualitativa que fundamenta a avaliação linguística somatomórfica possui um caráter complexo. Devido à sua multifacetada natureza, ela pode atuar como um estímulo que gera cadeias associativas relacionadas a diversos aspectos do signo avaliativo. No detalhamento das imagens, na escolha dos recursos linguísticos para sua criação e na interpretação axiológica desses elementos, manifesta-se a visão nacional de mundo, refletindo a psicologia nacional.

Os falantes da língua espanhola, no nível da consciência cotidiana, percebem uma conexão sólida entre os atributos externos de uma pessoa, suas características físicas e as propriedades de seu mundo interior. O ser humano é visto como uma entidade natural, em que os parâmetros quantitativos de detalhes, partes, órgãos e membros se tornam importantes, pois estão diretamente ligados às características qualitativas que descrevem o perfil moral e psicológico da pessoa, bem como as peculiaridades de seu caráter.

À primeira vista, a expressão *tener mucho huevo* ou *tener mucho cojón* (ter coragem, ter muita coragem) poderia caracterizar a pessoa a quem se dirige a carga emocional desse fraseologismo como um libertino ou alguém sexualmente promíscuo. No entanto, essa interpretação seria equivocada. Pelo contrário, o destinatário dessa avaliação, expressa pelos lexemas *cojón* e *huevo*, merece o mais alto elogio: ele é cheio de coragem, bravura, honra, nobreza, sangue-frio na hora de tomar decisões importantes, seriedade e um forte senso de dignidade. Ele é um lutador, um defensor convicto de altos ideais. Nas obras literárias, os idiomatismos com esses lexemas geralmente estão inseridos em sistemas de imagens artísticas que tratam de questões de vida e morte, em que o protagonista enfrenta escolhas que determinam seu destino.

11 Tradução nossa: “Juanjo enrolou a bandeira com cuidado... Não ia a San Mamés, como todo domingo dos últimos 15 anos, mas pela primeira vez à manifestação do 1º de Maio, lá, ao lado do Sagrado Coração (‘¡Tem cojones!’).”

O núcleo denotativo está latentemente presente na semântica figurada da palavra, conferindo um formato específico e culturalmente marcado ao seu conteúdo conotativo e sentido abstrato. O denotativo proporciona à palavra uma certa energia que o receptor não pode ignorar. É precisamente a especificidade do tandem “denotativo-conotativo” que torna a palavra destrutiva ou curativa, humilhante ou inspiradora, trágica ou irônica:

No te muevas, no hagas ruido, una patrulla. El jeep se detuvo. Oyó voces, pasos, y, luego de una pausa, exclamaciones amistosas: «Pero si eres t', Toñito». «¿Qué hay, compadre?» Los autorizaron a seguir, sin registrar el vehículo. Estarían a medio puente, cuando oyó de nuevo a Toño Sánchez: — El capitán era mi amigo, el flaco Rasputín, ¡qué suerte, coño! Todavía tengo los huevos de corbata, Amadito¹².

Um efeito pragmático especial é produzido pelo confronto jocoso, em uma mesma frase, de expressões idiomáticas de estilos diferentes — uma de tom literário ou bíblico — com outra vulgar ou coloquial, por exemplo: *“Trujillo podía fazer com que a água se transformasse em vinho e os pães se multiplicassem, se assim o desejasse nos cojones.”* (Vargas Llosa, 2000, p. 82).

Aqui, o autor compara o ditador a Jesus Cristo, que transformava água em vinho e alimentava cinco mil pessoas com cinco pães. No entanto, a vulgaridade do idiomatismo que encerra a frase confere ao discurso uma tonalidade de “riso através das lágrimas” — ou lágrimas através do riso, o que é mais natural para o latino-americano.

Vale notar que todas as falas citadas neste artigo são pronunciadas por homens, e não por mulheres. É interessante observar que o uso de expressões idiomáticas ofensivas no comportamento linguístico de mulheres é considerado inaceitável ou, pelo menos, indesejável e reprovável. Essas expressões, abertamente grosseiras, destacam claramente as diferenças no comportamento linguístico entre homens e mulheres.

Hoje, a vulgarização da linguagem tornou-se uma realidade comunicativa nos países de língua espanhola. Isso possivelmente ocorre devido à ativa intervenção de camadas não educadas e mal instruídas da população na vida social. A necessidade de influenciar a consciência dessas pessoas está na raiz do aumento da presença de termos vulgares tanto na imprensa quanto na literatura. Esse processo também é intensificado pelo fim da censura (Firsova, 2002, p. 168).

A língua utiliza a fraseologia somática como um instrumento para direcionar a consciência aos atributos do corpo. Os falantes de espanhol já são naturalmente muito erotizados. A língua, por sua vez, intensifica e enfatiza essa característica nacional, recorrendo constantemente a um vocabulário correspondente.

Às vezes, a literatura clássica russa é acusada por críticos modernos de puritanismo e ausência de corporalidade. Há certa justificativa para acusar a língua espanhola de

12 Tradução nossa: “Não se mexa, não faça barulho, uma patrulha. O jipe parou. Ouviu vozes, passos e, depois de uma pausa, exclamações amistosas: ‘Mas se é você, Toñito’. ‘E aí, compadre.’ Autorizaram-nos a seguir, sem revistar o veículo. Já estavam no meio da ponte, quando ouviu novamente Toño Sánchez: — O capitão era meu amigo, o magricela Rasputín, que sorte, caramba! Ainda estou com os ovos na garganta, Amadito”.

uma insistente corporalidade. O pensamento linguístico do falante de espanhol é visual e corporal, e essa corporalidade se assemelha à clareza e à corporalidade do mito.

O falante de russo, educado pela literatura clássica russa que afirma que “a beleza salvará o mundo” e incute um sentimento de admiração pela harmonia, espiritualidade e humanidade, fica chocado com o tom da literatura hispânica, com a visão de uma pele arrancada que o romance latino-americano contemporâneo frequentemente apresenta, especialmente com imagens naturalistas baseadas em vocabulário que descreve a esfera sexual humana. Não é por acaso que na língua russa não existem palavras literárias aceitáveis ou amplamente aceitas para esse campo semântico. Na linguagem coloquial, no registro mais baixo e grosseiro, elas são substituídas por palavrões.

Na língua russa, observa-se uma polarização nos registros do discurso: ou há elevação e nobreza, ou extrema grosseria e vulgaridade. Não há um meio-termo. Essa característica é típica da mentalidade dos falantes do russo. A polaridade também se manifesta em formas sócio-históricas: ou uma disciplina rigorosa e inflexível, baseada no medo imposto por uma ditadura despótica, ou uma total libertinagem, permissividade e falta de respeito — *desmadre total*, como diriam os mexicanos. Além disso, como é sabido, também não temos uma classe média.

O problema, ao nosso ver, está no fato de que, para os falantes da cultura russa, o espiritual e o corporal são distantes, separados, terrivelmente afastados um do outro. Já para os falantes das culturas hispânicas, esses conceitos estão próximos ou até mesmo unidos (lembramos que, desde as primeiras aulas, é necessário explicar aos alunos que o verbo *querer* contém em si dois significados: ‘desejar’ e ‘amar’).

O fator que determina o funcionamento dos somatismos no aspecto axiológico é o paralelismo entre o mundo corporal e o mundo espiritual-moral das atividades humanas, bem como a percepção de si mesmo como parte do mundo.

4 | CONCLUSÃO

A imagem nacional do ser humano, codificada por meio de avaliações somatomórficas, é um conjunto axiologicamente significativo de representações sobre ele, suas características de personalidade e intelecto, formado no contexto de uma cultura nacional específica como resultado da generalização de diversos aspectos das orientações de valores — normas morais, éticas, estéticas e pragmáticas. Esse conjunto tem um caráter dinâmico, refletindo as mudanças sociais e culturais que ocorrem na sociedade. O critério de avaliação está sempre relacionado às normas morais e éticas aceitas pela sociedade, que, como é sabido, estão sujeitas a mudanças e reinterpretações devido ao desenvolvimento histórico do meio social e às mudanças na posição e no papel das classes e grupos sociais nele.

As palavras somatismos, ao integrarem unidades fraseológicas, participam ativamente na formação da imagem artística nacional do ser humano. Os idiomatismos somáticos, sempre carregados de axiologia, possuem alta expressividade, emotividade, caráter avaliativo e uma idiomaticidade específica, características que moldam seu fenomenal potencial pragmático.

REFERÊNCIAS

- ABELLAN, J. L. **Los españoles vistos por sí mismos**. Barcelona: Factoria Ediciones, 1986.
- ALMEIDA, M. **Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica: homenaje al professor Ramón Trujillo**. Santa Cruz de Tenerife: Montesinos, 1997.
- ALONSO, M. **Metáforas corporais no español: una aproximación cultural**. Editorial Lengua Viva, 2015.
- BITRAGO, A.; ROJAS, C. E. **Diccionario de expresiones idiomáticas del español**. 1. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2002.
- BUSTOS GUADAÑO, E. de. **La metáfora. Ensayos transdisciplinares**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
- COSERIU, E. Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение. **Новое в зарубежной лингвистике**. Moscou: Прогресс, p. 63–82, 1989.
- FIRSOVA, N. M. **Испанская разговорная речь**. 2. ed. rev. e ampl. Moscou: Изд-во Муравей, 2002.
- FUENTES, C. **La muerte de Artemio Cruz**. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- GÓMEZ, R. **El cuerpo como texto: fraseologismos en la lengua española**. Ediciones Hispánicas, 2018.
- IVANOV, A. **Русские идиомы и их использование в современном языке**. Издательство Язык, 2019.
- IVANOV, A. Русские идиомы и их использование в современном языке. Moscou: Издательство Язык, 2019.
- KUZNETSOVA, E. **Gender and Metaphors in Russian Linguistics**. Moscow Linguistic Press, 2020.
- LEVINTOVA, E. I.; VOLF, E. M. **Испанско-русский фразеологический словарь**. Moscou: Русский язык, 1985.
- LÓPEZ, C.; IVANOVA, T. **Cultural Bridges: Spanish and Russian Idiomatic Expressions**. International Linguistic Review, 2021.
- MARTÍNEZ, J. **Fraseología emocional en español**. Editorial Contexto, 2017.
- NCLR. Национальный корпус русского языка. Moscou: Academia Russa de Ciências, 2021.

PETROVA, O. Фразеологизмы: от сердца к языку. Moscou: Лингвистическое издательство, 2021.

PETROVA, O. **Фразеологизмы**: от сердца к языку. Москва: Лингвистическое издательство, 2021.

RAE. Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: RAE, 2020. CREA. Corpus del Español. Real Academia Española, 2017.

RODRÍGUEZ, S.; PÉREZ, L. **Lenguaje corporal y tradiciones culturales**. Editorial Universitaria, 2020.

SÁNCHEZ, P. **Narrativa y metáfora en la literatura española**. Ediciones Literarias, 2016.

TELIA, V. N. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *In: Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Moscou: Наука, 1988. p. 173–203.

VARGAS LLOSA, M. **La Fiesta del Chivo**. Barcelona: Editorial Alfaguara, 2000.

VEZHBITSKA, A. **Семантические универсалии и описание языков**. М.: Языки славянской культуры, 1999.

ZAVOROTICHEVA, N. S. Инвективные обозначения отрицательных черт характера и асоциальных моделей поведения в испанском и американском лингвокультурном сообществе. **Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика»**, п. 2(8), p. 69–75, 2006.

ORAÇÕES ENTRELAÇADAS: UMA ILUSÃO HIPOTÁTICA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517032>

Data de aceite: 13/03/2025

Clóvis Luiz Alonso Júnior
Universidade de São Paulo

RESUMO: Pretendo, neste trabalho, desconstruir a ideia de que exista na Língua, desde seu aspecto latino, determinada relação de orações segundo a qual o pronome relativo se limitaria a atuar como nada mais do que elemento conectivo na oração que ele encabeça, sendo componente da oração dita “subordinada” a esta, o que configura a percepção de que haveria certo *entrelaçamento* entre as orações envolvidas, que se têm convencionalmente denominado *orações entrelaçadas*. Na tentativa de desconstrução dessa ideia, contraponho-me à Gramaticografia tradicional, então me apoiando, metodologicamente, na análise que proponho para o arranjo daquelas orações, bem como pressupondo, teoricamente, a validade de (re)atribuir certa compleição semântica ao que a mesma tradição gramaticográfica entende como *conjunção integrante* (a “conjunção” que “integra” a oração “subordinada” à relativa) e ao próprio *pronome relativo*, elementos tradicionalmente considerados

“palavras gramaticais”, em si mesmas “vazias de sentido”; a negativa dessa consideração me aproveita como base do que proponho. Fundamentalmente, afasto da análise a dicotomia “subordinação *versus* coordenação”, postulando a ancestralidade da **parataxe** como suficiente para a apreciação da ontogênese da Língua e, nomeadamente aqui, para a revisão do que se percebe como entrelaçamento porque não se percebe como paratática aposição.

PALAVRAS-CHAVE: “orações entrelaçadas”; Sintaxe; parataxe.

INTERTWINED SENTENCES: A HYPOTACTIC ILLUSION

ABSTRACT: In this paper, I intend to deconstruct the idea that there is in the Language, from its Latin aspect, a certain relationship of clauses according to which the relative pronoun would be limited to acting as nothing more than a connecting element in the clause that it heads, being a component of the so-called “subordinate” clause to this one, which configures the perception that there would be a certain *interweaving* between the clauses involved, which have conventionally been called *intertwined clauses*. In an attempt to deconstruct this

idea, I oppose traditional Grammaticography, thus relying methodologically on the analysis I propose for the arrangement of those sentences, as well as assuming, theoretically, the validity of (re)attributing a certain semantic complexion to what it grammatical tradition understands as *integrating conjunction* (the “conjunction” that “integrates” the clause “subordinate” to the relative) and to the *relative pronoun* itself, elements traditionally considered “grammatical words”, in themselves “empty of meaning”; the denial of this consideration serves me as the basis of what I propose. Fundamentally, I remove the “subordination *versus* coordination” dichotomy from the analysis by postulating the ancestry of **parataxis** as sufficient for the appreciation of the ontogenesis of Language and, particularly here, for the revision of what is perceived as interweaving because it is not perceived as a paratactic apposition.

KEYWORDS: “intertwined clauses”; Syntax; parataxis.

A suposta natureza relacional intrincada do que se tem convencionalmente denominado *orações entrelaçadas* pode ser presumida já por seus modos de definição:

(...) uma construção particular do relativo latino [e do relativo português] como conectivo subordinativo: trata-se de caso de entrelaçamento sintático, em que o relativo serve de conectivo na oração que ele introduz e funciona como constituinte em uma oração subordinada à relativa (...) (LOHNER, 2022, p. 120).

Em ambiente vernáculo, utilizo aqui exemplo extraído de Lohner (*idem*, p. 122), também presente em Bechara (1970 [1960], p. 149) e componente mesmo do conjunto de *lexias frasais* da língua portuguesa:

“Não faças a outrem o que não queres que te façam.”,

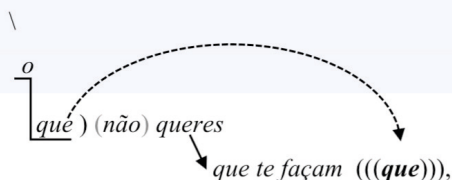
formulação para a qual se pretende reservar ao pronome relativo um papel unicamente conectivo na oração encabeçada por ele — **que não queres** —, a conectar-se essa oração ao nódulo sintático (sempre antecedente em línguas românicas) aqui representado pelo pronome demonstrativo *o*¹,

(não faças a outrem
 \)
 o
 |
 que não queres,

conferindo-se ao pronome relativo o estatuto de “constituinte” apenas na oração que se entende “subordinada” à (também “subordinada”) relativa e que aqui é a oração objetiva direta de *queres* — *que te façam* —,

1 Contraponho-me à análise proposta por Pinkster (2021, p. 515), segundo seu modelo de “relativa autônoma”, atentamente explicado por Lohner (2022; veja-se ali as notas 9 e 13).

(não façam a outrem



na qual, aí sim, o relativo exerce função sintática, nomeadamente a função de objeto direto de *façam*. Então se teriam aí uma oração dita “subordinada” à oração dita “principal” e outra oração dita “subordinada”, ora “subordinada” àquela “subordinada”, ou seja, aí se teriam uma “subordinada” relativa — ou “adjetiva” — restritiva e uma “subordinada” substantiva objetiva direta, observado que a coincidência fonológica e fonética entre as duas ocorrências de *que* seria caso de homonímia, ora *pronome relativo*, ora “*conjunção integrante*”². Teríamos assim uma entidade *que*, pronome relativo, esquizofrenicamente dividida entre uma atuação de todo assemântica, espécie de elo mecânico entre orações, e uma atuação em que essa entidade segmentalmente não reaparece mas cumpre papel sintático-semântico, e depois teríamos outra entidade *que*, “conjunção integrante”, também de todo assemântica, outra espécie de elo mecânico entre orações, ora “integrando” a seguinte à medida que a liga à anterior ou interligando as duas à medida que “integra” uma delas.

Pretendo desconstruir essa descrição, não para construir descrição mais econômica — entendo que a economia deva interessar aos economistas e aos acumuladores de capital mais do que aos linguistas —, mas para propor relativamente ao fenômeno uma intelecção que lhe restitua a natureza mesma de fenômeno, um fenômeno que possa de fato haver sido processado pela mente de um falante inaugural, um falante humano capaz de lidar com algoritmos exclusivamente inteligíveis, não o falante-semideus que me parece forçoso conceber para que então se conceba uma entidade linguística que está segmentalmente presente numa *expressão de comportamento*, dita *oração*, a qual liga à anterior e na qual não signifique nada, e que significará *in absentia* em expressão de comportamento seguinte.

É bem verdade que nossa mente lida com alta complexidade de relações e parece não se incomodar com a complexidade que há, ou supostamente há, no que se considera entrelaçamento de orações, nada nos dando a impressão de que algo sobeje ali:

(...) os falantes não pensam rotineiramente sobre sua própria língua, eles apenas a usam. É oportuno lembrar que Bakhtin (1986:95)³ chamou a atenção para o fato de que o falante não tem consciência da materialidade do sistema. A língua materna é formada só de idéias, só de emoções, pois, segundo ele,¹ “não são palavras [o] que pronunciamos ou escutamos, mas

2 Note-se o uso de aspas a indiciar que discordo da metalinguagem ali acionada porque discordo da concepção que se consagrou sobre o fenômeno então nomeado, conforme se verá abaixo.

3 BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: os problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 [1929-1930]. (Veja-se a edição citada, aqui, nas Referências.)

verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis”. (...) A consciência da materialidade do sistema seria, a propósito, um ruído forte na comunicação que a impediria de realizar-se. (FERREIRA NETTO, 2001, p. 26-7);

(...) a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal (...) (BAKHTIN, 2006, p. 96);

A palavra da língua *nativa* (...) não é habitualmente percebida como uma palavra carregada de todas aquelas categorias que ela engendrou na reflexão lingüística e que engendrava na reflexão filosófico-religiosa da antiguidade. A palavra *nativa* é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. (...) (*idem*, p. 102).

Ao contrário, então, fora do barroquismo do entendimento analítico que reportei acima, aquelas orações parecem fluir. Parecem fluir e fluem, talvez não porque tenhamos aprendido a suportar o caracol desenhado pelo suposto entrelaçamento, mas porque havemos de processar as partes segundo o peso semântico que elas necessariamente comportam, ao arrepio da tradição gramaticográfica que postula a existência de “palavras gramaticais” e, ao contrário, bem de acordo com

(...) uma interpretação que re-substancializa a plenitude das “palavras gramaticais”, re-atribuindo-lhes um peso *tático*, em lugar de “hipotático” (...) é exatamente essa re-atribuição de densidade, espécie de autonomia substantiva, o que permite lançar um olhar ontogênico àquelas palavras e a quaisquer outras que possam comportar certo “isto” substancial (...),

empreendimento teórico, presente em Alonso Júnior (2023, p. 724), em que, mais do que me posicionar em desfavor do entrelaçamento, procuro mesmo neutralizar a importância tradicionalmente conferida à parelha “subordinação *versus* coordenação”, nomeadamente a tradicional consideração de uma verdade ontológica tacitamente atribuída à hipotaxe. Também se veja em Alonso Júnior (2002, *passim*) minha tentativa esforçada de me posicionar contra essa tradição, esforço focalizado justamente na (re)atribuição de certa compleição semântica ao pronome relativo e na consequente proposição da relação ontogênica que se possa haver estabelecido entre o nóculo e a oração relativa ou dita “adjetiva”, uma relação satisfatória da ontogênese que teria encetado o que veio a ser categorizado como subordinação porque veio a ser percebido como tal, sobrepondo-se a hipotaxe a uma parataxe primeva.

(...) La syntaxe de **subordination** représente un état de la langue relativement récent, instituant, entre des propositions à l'origine autonomes, des rapports comparables à ceux qui se sont établis dans la syntaxe du nom (...).

Le latin laisse entrevoir encore dans certains tours l'ancienne autonomie des propositions: des constructions comme *caue cadas* “prends garde de tomber”, *uolo facias* “je veux que tu fasses” signifiaient proprement “prends garde, tu pourrais tomber”, “fais-le, je le veux”. Les subjonctifs *cadas*, *facias* se justifiaient par eux-mêmes comme marquant la possibilité ou la volonté, et

ils étaient simplement juxtaposés. De cet état, qui est celui de la **parataxe** (gr. παρατάσσειν “placer auprès”), il subsiste des traces dans des formules; et la langue parlée ne s’en est jamais entièrement départie. (ERNOUT; THOMAS, 1972 [1951], p. 291)

Assim, quando ouvimos a formulação

não faças a outrem o que não queres que te façam,

proferida segundo prolação real de sua fonética sintática, ou quando empreendemos sua leitura, reproduzindo a mesma prolação, é bem certo que entendemos a mensagem veiculada e então captada em sua fluência; entendemos o que se nos aconselha a não fazer porque sabemos, ou julgamos saber, o que não queremos que nos façam; entendemos a semântica da formulação, porque apreendemos a substância dos elementos substanciais da mensagem — e porque sabemos algo de nossa própria interioridade —, mas não entenderíamos a sintaxe que ali possa estar e decerto não a teríamos podido formular se de fato fosse uma sintaxe em que os elementos se entrelaçassem à maneira de caracol, desenho incontornável se não se contorna a exigência da subordinação, se não se contorna a suposta imprescindibilidade do modelo hipotático.

Observe-se que não se tem aí a construção descontinuada

não faças a outrem

\
o
que não queres,

em que o pronome relativo desempenha a função sintática de objeto direto de *queres*, sendo, portanto, constituinte da própria oração em que “materialmente” está, com solução de continuidade em relação à construção anterior e igual solução do suposto entrelaçamento. O que se tem em

não faças a outrem

\
o
que não queres
que te façam

é

*que te façam **que** ∴ fazerem-te **que***

como objeto direto de *queres*, sendo **que** o objeto direto de *façam ∴ fazerem*, no interior da oração, sem que precise constar “materialmente” ali.

Tomada como inescapável a dicotomia “subordinação *versus* coordenação” em seu fundamento hipotático, é também inescapável o desenho segundo o qual a oração

que não queres

se subordine à oração

não faças a outrem o (“aquilo”)

e a oração

que te façam

se subordine à oração

que não queres,

configurado então o desenho em caracol, em que o pronome relativo parece saltar do lugar no qual atuou como elo assemântico e, à maneira de “atleta acéfalo” (veja-se ALONSO JÚNIOR, 2002, p. 14), se precipita a outro lugar para lá dizer alguma coisa, ainda que lá não chegue:

não faças a outrem



um atletismo desconstruível na medida da (re)semantização que proponho para o pronome, bem como para a dita “conjunção”, subsumindo ambos a uma carga semântica densa, e densa de um teor pronominal-demonstrativo, segundo o desenho

não faças a outrem o : que = “isso” não queres que te façam,

não faças a outrem o : que = “isso” não queres que = “isto” : te façam,

não faças a outrem “aquilo” : “isso” não queres que = “isto” : te façam,

não faças a outrem “aquilo” : “isso” não queres “isto” : te façam,

Não faças a outrem “aquilo” . “Isso” não queres “isto” : te façam. ,

Não faças a outrem o = “aquilo” . Que = “Isso” não queres que = “isto” : te façam. ,

Não faças a outrem o . Que não queres que = “isto” : te façam. ,

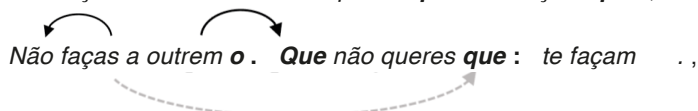
*Não faças a outrem o . **Que** não queres **que** : te façam. ,*

*Não faças a outrem “tal coisa” . “Qual coisa” não queres **que** : te façam. ,*

“Não faças a outrem ‘aquilo’. Não queres ‘isto’: façam-te ‘aquilo’.”,

*Não faças a outrem o . Não queres **que** : te façam **que**. ,*

*Não faças a outrem o . **Que** não queres **que** : te façam . ,*



em que proponho uma **aposição paratática** entre o pronome reconhecidamente demonstrativo *o*, “aquilo”, e o pronome *que* *o re-lata* na continuidade da formulação, ou seja, *que o re-laciona* a essa continuidade, (re)atribuindo-se a esse pronome *re-lator*, *re-lacionador*, *re-lativo*, a natureza de sua atuação demonstrativa, tendo-se, pois, uma aposição paratática entre dois pronomes de teor demonstrativo, em que **proponho *que* como aposto de *o*** (vejam-se a interpretação e a proposta de análise que desenvolvo em Alonso Júnior, 2023, *passim*); em pé de igualdade, proponho também uma **aposição paratática** entre a dita “conjunção integrante”, *que*, e a continuidade da formulação, (re)atribuindo-se a essa “conjunção” a natureza de sua atuação então demonstrativa e por isso tida como “conjuncional”, a que ora proponho apor-se a continuidade da formulação oracional que lhe explicita o conteúdo pretendido, ou seja, **proponho então como aposto de *que* a formulação do comportamento que lhe confere conteúdo semântico-pragmático**, segundo “a paratática aposição à substância *que* da expressão do conteúdo que lhe preencherá discursivamente a generalidade” (ALONSO JÚNIOR, *idem*, p. 727; vejam-se a interpretação e a proposta de análise que desenvolvo *ibi, passim*). Note-se que postulo certa relação de espelhamento entre a atuação do pronome relativo e a atuação da chamada “conjunção integrante”, como se um, em âmbito românico, olhasse anaforicamente para o “isso” já-dito e a outra olhasse cataforicamente para o “isto” ainda-a-dizer, ambos atuando como apontadores espaço-frasais, ambos atuando, pois, como **demonstrativos**, e é essa (re)densificação semântica o que permite a aposição paratática, em que uma densidade se coaduna com a outra:

(...) a afinidade entre as substantividades pares é o que ocasiona a paratática aposição de uma à outra, propriamente como um **aposto parataticamente justaposto**, em que uma substantividade acolhe aquela que se lhe apõe, e essa substantividade, acolhedora, ali se mantém, subjacente, nem subordinante nem subordinada, numa ontogênica *taxe*, não “hipotaxe” (...) (ALONSO JÚNIOR, 2023, p. 797).

Essa coadunação, que propugno em sentido ontogênico, primal, arqueológico, afasta a dicotomia “subordinação *versus* coordenação”, depõe a pressuposição de hierarquia, desarticulando as então supostas relações em caracol das “orações entrelaçadas”, relações francamente alheias a um processamento linguístico dotado de um mínimo de iconicidade que o faça verossímil.

O que denomino “sentido ontogênico, primal, arqueológico”, que representei acima por meio de

“o :”, “*que* = ‘isso’”, “*que* = ‘isto’ :”,

talvez cause espécie a uma perspectiva que se insista contemporânea, como um olhar que não abre mão da sincronia em que estamos e de sincronias pretéritas recentes. Em diferentes sincronias em que nossa língua se chamava Latim, fartamente se atestam, porém, usos do pronome relativo dotado da “***certaine autonomie***” de que falam Ernout e Thomas (1972 [1951], p. 333; o negrito é deles) e que, mais do que uma autonomia relativa, bem parece aproximar aquele pronome ao pronome propriamente demonstrativo, inter-identificando esses “dois” pronomes quanto à atuação sintática que aponta elementos frasais mais do que os retoma:

“(...) minime probabili more turpe erat docere quod honestum erat discere (...)”
(SÉNÈQUE LE RHÉTEUR, 1932),

em que não se tem descontinuadamente

(*docere*) ***quod honestum erat*** / (*docere*) ***quod erat honestum*** ,
“(ensinar o) **que era honesto**”,

assim como não se tinha descontinuadamente

(*não faças a outrem o*) ***que não queres*** ;

tinha-se

(*não faças a outrem o*) ***que não queres que te façam*** ,

assim como aqui se tem

(*docere*) ***quod honestum erat discere*** / (*docere*) ***quod erat honestum discere*** ,
“(ensinar o) que **era honesto aprender**”,

para o que, entendidas as relações, não proponho então pressupor o entrelaçamento dado pela análise

[*minime probabili more*]
[*turpe erat*]
[*docere (id)*]
[**quod**
[*honestum erat*]
discere (((quod)))],

[*costume reprovável,*
[*era torpe*]
[*ensinar o*]
[**que**
[*era honesto*]
aprender (((que)))],

mas proponho a intelecção sintático-ontogênica dada pela interpretação

[*minime probabili more*]
[*turpe erat*]
[*docere **quod***]
[**quod** *discere*]
[*honestum erat*],

[*costume reprovável,*
[*era torpe*]
[*ensinar **aquilo***]
[**aquilo** *aprender*]
[*era honesto*],

Costume reprovável,
era torpe
*ensinar **aquilo**.*
*(Que =) **Aquilo** aprender*
era honesto.,

Costume reprovável,
era torpe
*ensinar **aquilo**.*
Aquilo
era honesto aprender.,

em que *quod* acumula as funções de um *id* reconhecidamente demonstrativo, que a mais vasta tradição aponta como “elíptico”, e de um *quod* propriamente relativo que eu (re)densifico em seu poder igualmente demonstrativo, **densifíco** como proposição minha e **re-densifíco** no reconhecimento de uma **potência fórica** já presente em sua natureza. Ora, o sentido daquele estar “elíptico” é o sentido da parataxe, em que os elementos se aproximam na espacialidade da frase, segundo uma aproximação lateral, não vertical, em prescindência da ideia de “hierarquia”, desnecessária para o estabelecimento das relações:

*ensinar **aquilo***

/

*aprender “**que**” = “aquilo”*

era honesto ,

*docere **quod***

/

*discere **quod***

erat honestum ,

à equivalência de

*ensinar o : **que** = “isso” *era honesto aprender ,**

*ensinar o : **que** = “isso” *era honesto **que** = “isto” : se aprendesse,**

*ensinar “aquilo” : “isso” *era honesto **que** = “isto” : se aprendesse,**

*ensinar “aquilo” : “isso” *era honesto “isto” : se aprendesse,**

*Era torpe ensinar “aquilo” . “Isso” *era honesto “isto” : se aprendesse. ,**

*Era torpe ensinar o = “aquilo” . **Que** = “Isso” *era honesto **que** = “isto” : se aprendesse. ,**

*Era torpe ensinar o . **Que** *era honesto **que** = “isto” : se aprendesse. ,**

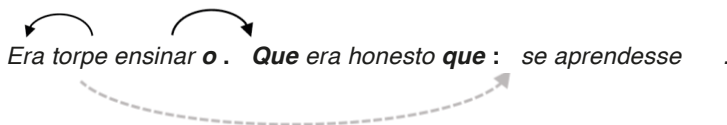
*Era torpe ensinar o . **Que** *era honesto **que** : se aprendesse. ,**

*Era torpe ensinar “tal coisa” . “Qual coisa” *era honesto **que** : se aprendesse. ,**

“Era torpe ensinar ‘aquilo’. Era honesto ‘isto’: aprender ‘aquilo’.”,

*Era torpe ensinar o . Era honesto **que** : se aprendesse **que** .*

*Era torpe ensinar o . **Que** era honesto **que** : se aprendesse .*



Como outra face da mesma moeda, bem assim se resgata a densidade semântica originária do que veio a ser categorizado como “conjunção” porque passou a ser percebido como elemento conector, uma “conjunção” *integrante* de uma nova oração, a torná-la *íntegra, inteira*, assim como o *relator-relacionador-relativo*, como tal, passou a ser percebido como elemento *conector-conectador-conectivo*, de modo que também se poderia chamá-lo “conjunção” e “conjunção *integrante*” porque também ele torna *íntegra, inteira*, a nova oração.

Os dois apontadores frasais, pronome relativo e “conjunção integrante”, partilham, então, o caráter **demonstrativo** que pretendo, bem como partilharam a percepção hipotaxizante que se lançou sobre eles, atribuindo-se-lhes certo deslizamento semântico-sintático que os faria passar de demonstradores textuais a conectores oracionais ⁴ ; veja-se que a demonstração fórica, justamente ao demonstrar elementos do texto, atua em prol da *coesão* textual na medida em que os demonstradores, ao apontar, articulam os apontados ao jogo textual e por isso produzem *conexão*. Ora, **essa conexão, textual, parece ter propiciado a sensação de uma conexão frasal**, e isso gramaticaliza os demonstradores em conectores conforme lhes retira a semântica demonstrativa, segundo o entendimento aí lançado, mas esse entendimento, que proponho advindo daquela sensação, não pode retirar da entidade linguística a totalidade do que a compusera. É assim que proponho mantida tanto no pronome relativo como na “conjunção integrante” sua natureza pronominal-demonstrativa, e a manutenção da densidade semântica presente nessa natureza é o que permite o alijamento da imposição hipotática: é, pois, na manutenção daquele “isso” e daquele “isto” demonstrativos que proponho fundamentar-se a permanência da parataxe formativa. Veja-se Alonso Júnior (2002, p. 54), na esteira de Ernout e Thomas (1972 [1951]):

A propósito específico do pronome relativo [Ernout e Thomas] asseveram (*idem*, 138):

“(…) D'une manière générale, le relatif latin, par sa forme pleine et bien marquée, préservait, beaucoup mieux que celui du grec, son autonomie syntaxique vis-à-vis de l'antécédent.”

“Forme pleine et bien marquée” e “autonomie syntaxique” do pronome relativo aqui se fazem funcionar como argumentos em favor do conteúdo pretendido para o pronome. Esse “conteúdo”, por sua vez (...), “preenche” a proposta de não-subordinação da oração.

4 “(...) L'indo-européen ne paraît pas avoir possédé un pronom strictement affecté à la fonction relative, et les langues historiques se sont procuré cet outil syntaxique en affectant à la fonction relative des pronoms le plus souvent anaphoriques (gr. ὅς, ἃ [sic: ἃ], ὅ (...)) (...)” (MONTEIL, 1970, p. 226)

Aqui, evocar a parataxe não é forçar anacronismo em análise; não é transplantar antigo “estágio” lingüístico para apreciação realizada hoje. É recuo àquele “estágio” como veículo para reencontrar linhas do aqui requerido “sentido sintático”; é observar o que “foi” para, com isso, tentar caracterizar melhor o que se acredita “ser” agora, pressupondo-se que valha essa relação, independentemente da ação do tempo, que (...) modifica, descora, mas não destrói aquele sentido.

Insistir naquele “sentido sintático” é expediente argumentativo que bem me serve — por isto o replico aqui, evocando meu próprio discurso (ALONSO JÚNIOR, 2002) — para a defesa de uma parataxe fundamental e fundante, porque é exigência que a parataxe se apoie em elementos essenciais, suficientes para a expressão mínima, necessariamente densos de “sentido”; esse sentido é essencialmente um “sentido sintático”, propriamente um “sentido” no engendramento sintático, certa *ratio* que alija qualquer proposição de automatismo acéfalo: no peso semântico que ali se concentra é que se ancora aquele “sentido sintático”, aquela “autonomie syntaxique” em que as relações se travam inteiras entre os elementos e não se espargem em entrelaçamento asemântico.

(...) La proposition relative se trouvant dans une dépendance très faible par rapport à la principale, le mode y était à l'origine presque aussi libre que dans une phrase indépendante. (...) (ERNOUT; THOMAS, 1972 [1951], p. 334):

esse caráter “quase livre” do modo verbal usado na “subordinação” relativa implica mesmo a densidade semântico-sintática que pretendo, correspondendo à “autonomie syntaxique” das relações integrais e rechaçando o entendimento geral de que a Língua seja regida pela parelha “subordinação-coordenação”, segundo o modelo hierárquico tradicionalmente aceito. O que fundamenta a “quase liberdade” da autonomia é a liberdade ontogênica da parataxe, que desnecessita formular caracóis “subordinativos” porque se autoformula em relações lado-a-lado, segundo a manutenção de informações semânticas primevas, fundantes da Língua.

REFERÊNCIAS

ALONSO JÚNIOR, Clóvis Luiz. *Gramática Movimental: ontogênese da forma* [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-25092023-145254/>. DOI <https://doi.org/10.11606/T.8.2023.tde-25092023-145254>.

ALONSO JÚNIOR, Clóvis Luiz. *Reflexões sobre o Pronome Relativo e a Oração “Adjetiva” em Latim e Português* [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: os problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].

BECHARA, Evanildo. *Lições de Português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1970 [1960].

ERNOUT, Alfred; THOMAS, François. *Syntaxe latine*. 2^e éd., revue et augmentée. Paris: Klincksieck, 1972 [1951].

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.


LOHNER, José Eduardo dos Santos. "Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino". In: *Revista do GEL*, São Paulo, 19 (1): p. 119-45, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>.

MONTEIL, Pierre. *Éléments de phonétique et de morphologie du latin*. Paris: Nathan, 1970.

PINKSTER, Harm. *The Oxford latin syntax*. v. II: The complex sentence and discourse. Oxford: Oxford University Press, 2021.

SÉNÈQUE LE RHÉTEUR. Préface II. In: _____. *Controverses et Suasoirs*. v. I. Introduction et notes par H. Bornecque. Paris: Garnier, 1932.

ANÁLISE DA COERÊNCIA EM TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS L2 POR ESTUDANTES SURDOS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517033>

Data de aceite: 17/03/2025

Israel Ferreira Bezerra Sousa

Faculdade Unintese
Distrito Federal – Brasília
<http://lattes.cnpq.br/1455948443382662>

Wasley de Jesus Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Vitória da Conquista – Bahia
<https://lattes.cnpq.br/9690093276405136>

Neste texto, o uso da primeira pessoa do plural é apenas por modéstia. O trabalho árduo para confecção do artigo foi do primeiro autor, que é Surdo. A função do segundo autor, como não surdo e nativo do português, foi revisar e organizar o texto, fazer enxertos teóricos, bem como adaptá-lo ao formato de gênero em que está aqui publicado.

RESUMO: O presente trabalho busca analisar a coerência em produções de texto realizadas por estudantes Surdos do Ensino Médio de uma escola bilíngue (Libras/português) localizada no Distrito Federal. Para isso, ministramos o conteúdo de preposições em aulas síncronas, bem como elaboramos algumas atividades do tipo questionário e de produção textual em meio

virtual. Os participantes da pesquisa foram treze estudantes surdos e uma professora de Língua Portuguesa como Segunda Língua – LP como L2. Para a realização deste trabalho, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa. Dentre as produções de texto elaboradas pelos estudantes, por questão de extensão, elegemos duas para apresentar aqui as análises realizadas. Com base em nosso referencial teórico, a pesquisa nos permitiu identificar os tipos de coerência, os principais elementos textuais empregados, bem como as dificuldades apresentadas, além de quais são os obstáculos encontrados nesse processo de busca da coerência.

PALAVRAS-CHAVE: Análise textual; Coerência textual; Estudantes Surdos; Português L2; Textos escritos.

ANALYSIS OF COHERENCE IN WRITTEN TEXTS IN PORTUGUESE AS AN L2 BY DEAF STUDENTS

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze coherence in texts produced by deaf high school students at a bilingual school (Portuguese/Libras) located in the Federal District. To do this, we taught the content of prepositions in synchronous classes, as

well as developing some quiz-type activities and text production in a virtual environment. The research participants were thirteen deaf students and a teacher of Portuguese as a Second Language - LP as L2. To carry out this work, we used qualitative research methodology. Of the texts produced by the students, for the sake of length, we chose two to present here. Based on our theoretical framework, the research allowed us to identify the types of coherence, the main textual elements used, as well as the difficulties presented and the obstacles encountered in this process of seeking coherence.

KEYWORDS: Deaf students; Portuguese L2; Textual analysis; Textual coherence; Written texts.

1 | INTRODUÇÃO

A escrita deu origem a um tipo de comunicação que tornou possível atravessar a barreira do tempo, possibilitando o contato com mensagens deixadas por pessoas que viveram há muitos séculos ou que estavam distantes a milhares de quilômetros. O advento da escrita mudou a história da humanidade, possibilitando o acesso à informação por uma parcela cada vez maior da população mundial.

A escrita mantém um elo entre os interlocutores da mensagem, trazendo uma expectativa de troca de informações e conhecimentos; portanto, é fundamental que se tenha na mensagem uma intenção comunicativa determinada e que apresente um sentido coerente. Nessa perspectiva, a coerência é extremamente importante para a elaboração de um texto, pois é através dela que se estabelece a relação lógica entre as ideias e se viabiliza a construção de sentido, possibilitando a interpretação e compreensão de um texto em sua totalidade.

Segundo Santos e Ferreira-Brito (1994), bem como Salles *et al.* (2007), o Surdo¹ apresenta algumas dificuldades na sua produção de texto, uma dessas dificuldades é a de organizar o pensamento na Língua Portuguesa - LP, sequencialmente, em cadeias coesivas. Obviamente, podemos já antecipar que isso se dá pela razão de a LP não ser a língua natural do Surdo, por ter estrutura e organização diferentes de sua língua materna/ primeira língua (L1), ademais de ser uma língua cuja natureza (oral-auditiva) vai de encontro à fisiologia do Surdo.

Contudo, mesmo que algumas características formais de coesão textual e da utilização adequada de morfemas livres ou presos não sejam identificadas ou recorrentes em alguns textos de Surdos, sabemos que Surdos com domínio de Libras² tendem a apresentar uma escrita de português mais provida de coerência, uma vez que já utilizam, espontaneamente, o mecanismo de coerência textual na produção natural de sua L1. Acerca disso, Santos e Ferreira-Brito (1994, 941) afirmam que “o domínio de uma língua

1 Neste trabalho, grafamos Surdo com “S” maiúsculo por empoderamento político, pois revela um grupo social que se organiza em comunidade com língua e cultura próprias, ao contrário de surdo com “s” minúsculo, que revela sua condição audiológica (aquele que não ouve). Essa mesma visão é compartilhada por alguns autores, a exemplo de, em língua portuguesa, Castro Júnior (2015) e Moura (2000); em língua inglesa, Lane (2008) e Padden e Humphries (1988).
2 Sigla de Língua Brasileira de Sinais, também conhecida como LSB – Língua de Sinais Brasileira.

de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos e estratégias cognitivas, semânticas e pragmáticas, geradoras de coesão e coerência textuais”. Autores como Bernardino (2000), Salles *et al.* (2007) e Quadros e Cruz (2011) também comungam dessa mesma ideia.

De forma empírica, pela nossa experiência como professores de Surdos, é notório que a maioria deles não compreenda o significado de coerência textual; dessa forma, muitas vezes, a maioria não consegue organizar os seus textos de forma lógica, mas isso é apenas uma dificuldade apresentada, não se tratando de uma impossibilidade de aprendizagem.

Tendo em vista as dificuldades que os estudantes Surdos possuem quanto à coerência em textos em LP, desenvolvemos este trabalho com o intuito de socializar uma pesquisa linguística que objetivou compreender como essas dificuldades são apresentadas e quais os obstáculos encontrados nesse processo de busca da coerência textual. Nesse sentido, reconhecemos que há uma escassez de pesquisas acerca da construção da coerência em produções textuais de Surdos, usuários da LP como L2, e nosso trabalho tenta contribuir com pequenos insumos para a melhoria desse cenário.

2 | REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Língua materna

A língua adquirida naturalmente pelas pessoas, segundo elucidam Gorski e Freitag (2010), é a língua materna; isso quando expostas desde os primeiros meses de idade a relações dialógicas em contextos informais do dia a dia. A aquisição da língua materna é uma forma de inserção cultural e de socialização. Para Gorski e Freitag (2010, p. 14), “O português não é a língua materna da maioria dos surdos, logo, os valores sócio-histórico-culturais associados ao português não são os mesmos do universo surdo”. Isso quer dizer que Surdos e não surdos³ compartilham de línguas e culturas diferentes, que evocam visões de mundo e participações na vida social igualmente diferentes, tendo em vista que a língua não é um elo que os une.

Na Figura 1 a seguir, encontramos uma representação da língua como instrumento de inserção cultural e social.

³ Usamos como sinônimo de ouvintes.



Figura 1 - A língua como fator de inclusão/exclusão social

Fonte: Os autores (2025)

Na Figura 1, é possível vermos a diferença do nível de conhecimento (colunas cinza e azul) que a interação linguístico-cultural pode provocar na vida de um indivíduo. O não surdo, privilegiado por crescer num meio social que compartilha da mesma língua materna, tem diversas possibilidades de avançar intelectualmente e ampliar seu conhecimento de mundo, ao contrário do Surdo, cercado por falantes de uma língua à qual ele não tem acesso.

Assim, é a Libras a língua materna da maioria⁴ dos Surdos brasileiros, reconhecida como tal pela Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 (Brasil, 2005). Apesar disso, o texto do Decreto estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP, o que, forçadamente, obriga o Surdo brasileiro ser bilíngue em seu próprio país.

2.2 Português como segunda língua (L2)

Para Avelar e Freitas (2016), é importante que os discentes Surdos se aprofundem quanto ao conhecimento da língua oficial do Brasil, a LP, que é usada pela sociedade em geral, com o objetivo de diminuir as barreiras e facilitar a comunicação com os não surdos, tanto na escrita, quanto na leitura.

Quanto a essa LP, é comum encontrarmos na literatura o termo “português como segunda língua para Surdos”, referindo-se ao fato de a modalidade escrita do português ser a língua de contato com a comunidade não surda e não ser ensinada aos Surdos da mesma forma como ela é, como língua materna, ensinada aos não surdos. Contudo, esse português como L2 também é chamado de português-por-escrito (PPE).

⁴ Dizemos maioria porque, não podemos deixar de frisar, há outras línguas de sinais no Brasil, usadas como língua materna de Surdos indígenas ou de comunidades isoladas, a exemplo da Língua Indígena de Sinais Terena, Língua de Sinais Cena e a Língua Indígena de Sinais Macuxi.

De acordo com Grannier (2002, 2007), *apud* Grannier e Antunes (2018), o português-por-escrito equivale ao português que é utilizado nas conversas com colegas, nas conversas por aplicativos de mensagens instantâneas ou para compreender situações simples e que são significativos para a construção da identidade social. A autora conceitua o PPE como uma modalidade oral da LP por escrito.

Grannier e Antunes (2018) esclarecem que “O PPE, independentemente de ser para surdo ou como L2 para falantes de outras línguas diferentes da LP, condiz com o português que os ouvintes usam habitualmente.” (2018, p. 120). Essa representação escrita do português falado que as autoras citam é diferente da modalidade escrita que é ensinada aos não surdos na escola, seguindo a tradição da norma culta da LP.

2.3 Coerência Textual

Existem diferentes conceitos para a coerência textual, nosso objeto de estudo neste trabalho de pesquisa. Traremos aqui alguns deles como forma de apresentarmos diferentes perspectivas, que se complementam. O primeiro deles é feito por Antunes (2005), que conceitua a coerência como:

[...] uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida (Antunes, 2005, p.176).

Nos Estudos Surdos, encontramos uma definição mais alinhada com o que usamos neste trabalho. Salles *et al.* (2007) apresentam que:

A coerência consiste nas relações de significação, subjacentes à estrutura aparente ou superficial do texto. São as relações lógicas estabelecidas entre as idéias. Diz respeito aos princípios de ‘acordo’ entre as estruturas semânticas internas ao próprio texto e ao contexto (ambiente, momento, interlocução etc.). É o sentido ou os sentidos que o texto possibilita apreender. A coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe (Salles et. al, 2007, p.30).

Em seguida, Koch e Travaglia (2015) destacam diversos tipos de coerência citados por Van Dijk e Kintsch (1983), os quais são: a coerência semântica – que se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos de todo o texto; a coerência sintática – que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc.; a coerência estilística – pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos (léxico, tipo de estruturas, frases etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico; e, por fim, a

coerência pragmática – que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos de ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa.

Koch e Travaglia (2015) explicam ainda que a construção da coerência se dá com uma multiplicidade de fatores, dos quais os principais são:

a) Elementos linguísticos

Esses elementos funcionam como indicações para acionar os conhecimentos guardados na memória, formam o ponto inicial para a elaboração de inferências, além de auxiliarem na captação da orientação argumentativa dos enunciados do texto. A ordem em que esses elementos são apresentados, a forma como se inter-relacionam para transmitirem sentido, os mecanismos que permitem apontar para coisas que ainda serão apresentadas e/ou retomar coisas que já foram ditas. Enfim, a forma em que os elementos linguísticos aparecem contribuem de modo significativo na construção da coerência.

b) Conhecimento de mundo

Esse conhecimento de mundo é adquirido com a experiência e o contato com o mundo que nos cerca, isto é, vai se adquirindo à medida que se vive. Esse conhecimento é arquivado em “blocos”, que são denominados de modelos cognitivos. Existem diversos tipos de modelos cognitivos, como: frames, esquemas, planos, scripts e superestruturas ou esquemas textuais.

c) Conhecimento compartilhado

Os elementos que se referem ao conhecimento compartilhado entre os interlocutores integram a informação dada, de forma que tudo o que for introduzido a partir dessas informações passarão a fazer parte da informação nova trazida pelo texto. Para que haja coerência textual, deve haver equilíbrio entre a informação dada e a informação nova.

d) Inferências

É a atividade pela qual o interlocutor de um texto utiliza seu conhecimento de mundo para estabelecer uma relação implícita entre, normalmente, frases ou trechos do texto que se busca compreender e interpretar. Também podemos entender a inferência como a operação pela qual o interlocutor estabelece uma relação implícita entre segmentos de texto e os conhecimentos indispensáveis para a sua compreensão.

Ao contrário de tudo isso dito acima, temos a incoerência textual. Segundo Tatagiba (2007), a coerência é a qualidade fundamental de um texto, a não ser que seja um texto argumentativo no qual coesão é uma qualidade indispensável, visto que a coerência é

possibilitada por intermédio da coesão. Seguindo o mesmo raciocínio, Kirchof (2016) argumenta que:

Textos incoerentes geralmente iniciam com um determinado assunto, mas, ao longo dos parágrafos, acabam se desviando para outros temas, não ligados de forma clara com o assunto principal, o que frequentemente produz contradições e enunciados não compreensíveis. É como se prometessem algo que não cumprem. Uma fonte inesgotável de incoerência textual é o uso inadequado de mecanismos coesivos, como conjunções, pronomes, substituições de palavras e de expressões etc. Assim sendo, a coesão pode ser considerada como um dos principais fundamentos da coerência [...]se utilizarmos mal um pronome relativo, o leitor terá dificuldades para saber do que estamos falando. No enunciado “Não vi o pai do aluno que está doente”, não é possível saber se quem está doente é o “pai” ou o “aluno”. A ambiguidade no uso da coesão, portanto, gera incoerência textual (Kirchof, 2016, p. 111).

As sequências de frases não são coerentes e incoerentes, é o que Charolles (1987), *apud* Koch e Travaglia (2015), afirma. Para o autor, “não há regras de boa formação de textos (como as há para as frases) que se apliquem a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, ‘fizesse unanimidade’, isto é, levasse todos ao mesmo veredito: é um texto ou não é um texto” (Charolles, 1987, *apud* Koch e Travaglia, 2015, p. 54).

Esse mesmo autor explica que tudo está sujeito aos usuários do texto e à situação, porém admite que há incoerência local, tendo como possível consequência o uso equivocado dos elementos linguísticos. Conforme citam Koch e Travaglia (2015), Charolles (1987) pensa que sequências nas quais não há nenhuma marca de relação entre os enunciados e a relação entre os conteúdos não é aparente, em teoria, jamais podem ser considerados como inaceitáveis por incoerência, porque sempre há a possibilidade de se pensar numa situação na qual se pode estabelecer uma relação de sentido, ao menos em abstrato.

2.4 A produção escrita dos Surdos

Na literatura, existem bastantes descrições das diferenças linguísticas entre Libras e português. Para Tatagiba (2007), há diferença estrutural entre língua de sinais e português oral; essas diferenças comprometem as relações entre as estruturas que o escritor Surdo tenta fazer quando da escrita de seu texto. Assim, notamos que o Surdo não consegue fazer ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos com eficiência, o que pode ser uma das causas de explicação da dificuldade do Surdo na produção textual escrita em LP.

Tanto Santos (2019) como Salles *et al.* (2007) argumentam que, embora os textos elaborados por Surdos possuam alguns problemas na forma, o princípio de coerência textual se mantém, pois os Surdos conseguem expressar suas ideias com clareza e lógica. Esses problemas na forma podem ocorrer devido ao que Faria-Nascimento (2001) explica:

Como a sintaxe da Libras é espacial, em alguns momentos a ordem dos termos é indiferente na Libras. O surdo escreve sem se preocupar com a posição do objeto, principalmente quando o verbo exige concordância, produzindo estruturas “invertidas” no Português. “Ex.: ‘em texto surdo’ – ‘O aquário está dentro do peixe’ para ‘O peixe está dentro do aquário’, estrutura em LP” (Faria-Nascimento, 2001, p. 10).

Tentamos ilustrar, na Figura 2 adiante, como seria a estrutura invertida (O quadro está dentro do peixe) explicada por Faria-Nascimento (2001).

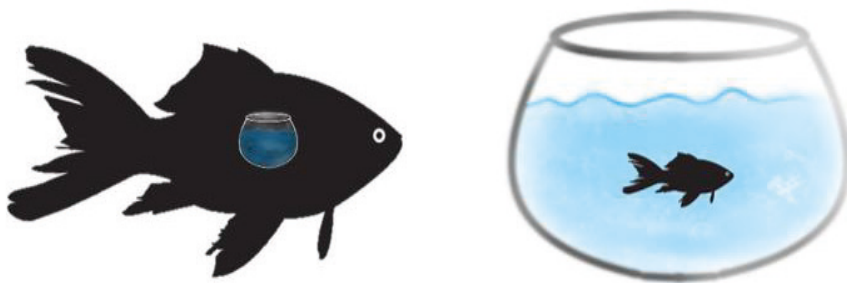


Figura 2 – Estruturas invertidas

Fonte: Os autores (2025)

No caso da estrutura sintática mostrada na Figura 2, teríamos um exemplo de incoerência, pois fere a metarregra da relação proposta por Charolles (1987), citado por Koch e Travaglia (2015), conforme a qual o conteúdo de um texto coerente deve estar adequado a um estado de coisas no mundo real. No exemplo, semanticamente, não é possível um aquário estar contido em um peixe.

2.5 O ensino de português como L2 para Surdos

A forma como é organizado o ensino de LP nas escolas comuns de ensino regular é apontada por Araújo e Grannier (2014), *apud* Castro (2019), como a principal responsável pela precariedade da competência linguística em português da maioria dos Surdos na idade adulta em todo o país. Isso porque o ensino é concebido como para não surdos, já falantes nativos da língua quando chegam à escola, enquanto aos Surdos seria adequado o ensino da modalidade escrita do português como L2, e não como língua materna.

Conforme apresentado por Teles e Grannier (2007), a LP deve ser ensinada pela escola de forma sistemática, com metodologia adequada para o ensino com recursos visuais, pois ela representa uma segunda língua para o Surdo; e, inicialmente, a única oportunidade de contato com o português é, de acordo com essas autoras, através do PPE, uma vez que o Surdo não tem acesso direto à forma falada oralmente pelos falantes nativos da língua.

Faria-Nascimento (2005, p. 5, destaques da autora) diz que “em Língua Portuguesa, bem como para uma compreensão intelectual dos mesmos, a LEITURA deve preceder à ESCRITA, pois será ela o *input* necessário à interiorização da língua a ser, posteriormente, externalizada por meio da escrita.” Para Faria-Nascimento (2012), a produção escrita faz parte de um processo de escrita e reescrita, pois ela não é uma etapa estanque, visto que demanda aperfeiçoamento dos estudantes e das estratégias de produção.

No entendimento de Guarinello (2007), *apud* Castro (2019),

A falta de atividades significativas com a escrita – que não levam em consideração a língua de sinais, a realidade e as particularidades culturais desses sujeitos surdos – pode contribuir para que os surdos não percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária/dominante e a Libras, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos (Castro, 2019, p. 58).

Nesse sentido, Salles *et al.* (2007) argumentam que, quanto mais o aprendiz for imerso na situação da atividade proposta, melhor será o resultado. Essas autoras entendem que, “nessa perspectiva, defende-se que um texto é sempre ‘gerado’ a partir de outro(s) texto(s), depende, portanto, das suas próprias condições de produção” (Salles *et al.*, 2007, p. 18). Em outras palavras, a tarefa de escrever um texto deve ser permeada por um contexto claro e uma intenção definida para a produção. O texto não surge do nada; ao contrário, ele surge por algo que o motivou, e sempre tem uma finalidade.

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho, socializamos uma pesquisa linguística realizada no ano de 2020, a qual buscou analisar a coerência em textos escritos produzidos em LP por estudantes Surdos do Ensino Médio de uma escola bilíngue de Surdo no Distrito Federal - Brasília, a partir da ótica do ensino de PPE para esses estudantes. Para realização da análise, adotamos o tipo de pesquisa qualitativa. Assim, foi realizado um trabalho de campo no qual o primeiro autor-pesquisador ministrou remotamente aulas de português escrito para estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da escola.

É interessante destacarmos que a intenção inicial era realizar a pesquisa presencialmente, mas, devido às limitações decorrentes da suspensão das aulas presenciais em todo o Distrito Federal em face da pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, portanto, foi necessário participar das aulas síncronas por meio da plataforma *Google Meet*.

Algumas das atividades propostas pelo pesquisador foram realizadas em casa, dado o isolamento social da época; desse modo, as produções de texto dos participantes Surdos puderam ter a colaboração de algum familiar ou amigos na sua execução, uma vez que foram realizadas em casa. Isso significa que não tivemos o controle para saber, de fato, se os textos produzidos pelos surdos, nossos dados de pesquisa, foram autônomos ou não.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino integral e especializado que dispõe de Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola atende discentes Surdos, filhos não surdos de pais Surdos, filhos de tradutores-intérpretes de Libras/LP, estudantes com dificuldade de oralidade e estudantes não surdos.

Dentre os vários instrumentos de pesquisa para a construção de dados que a pesquisa qualitativa nos oferece, elegemos a observação, realizada em aulas síncronas. É importante frisar que, nessas aulas síncronas, o pesquisador atuou como participante, considerando que ministrou algumas aulas e produziu algumas atividades do tipo questionário.

Para essas aulas remotas, o primeiro autor elaborou um plano de aula e uma apostila, os quais foram disponibilizados via *QR CODE* com uma proposta didática para o ensino do uso de preposições aos estudantes Surdos do Ensino Médio, com a utilização de estratégias visuais, conectada às especificidades linguísticas desses estudantes.

Todo o planejamento foi elaborado a partir do texto motivador “Tecnologia e a vida de hoje” de Gustavo Rocha (s/d). Por último, com o objetivo de fixar o conteúdo estudado e de analisar a coerência na produção textual em LP dos estudantes do Ensino Médio, algumas atividades foram elaboradas e disponibilizadas de forma *online*, propostas pelo pesquisador aos estudantes.

A partir do texto trabalhado durante a ministração das aulas, o pesquisador disponibilizou uma atividade de produção textual em meio virtual sob o seguinte comando: Pense sobre o uso da tecnologia no seu dia a dia e responda ao questionamento proposto no texto: Você usa a tecnologia para seu crescimento pessoal ou a tecnologia escraviza a sua vida pessoal?.

A atividade proposta inclui uma figura e um roteiro para ajudar na produção do texto, que poderia ser da tipologia narrativa ou argumentativa. Além dos comandos em LP, o pesquisador apresentou um vídeo, explicando aos estudantes toda a atividade em Libras. A seguir, apresentamos a imagem que suscitou a discussão do tema do texto, conforme a Figura 3.

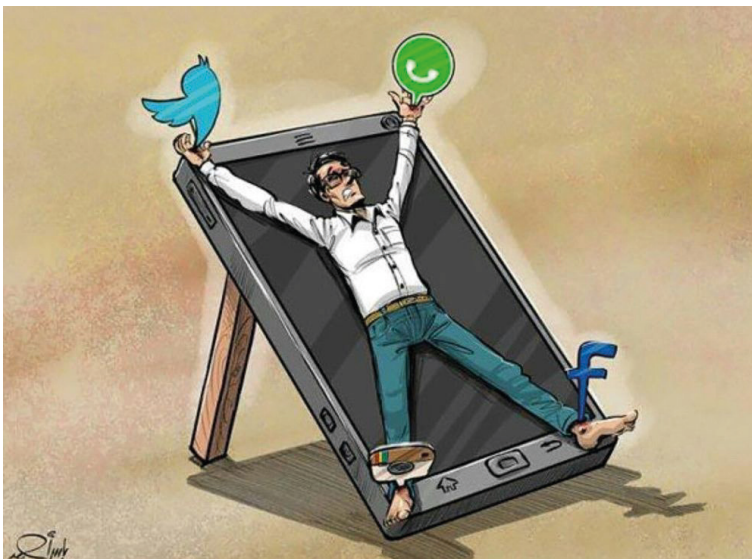


Figura 3 – Imagem motivadora para a discussão do tema da aula

Fonte: Site da Livemaster (2019)⁵

Foram treze o total de participantes desta pesquisa, sendo oito estudantes Surdos do 1º ano, dois do 2º ano e três do 3º ano do Ensino Médio da referida instituição de ensino, além de uma professora da disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua dessa escola bilíngue. Das produções textuais dos treze estudantes, por motivo de concisão, elegemos os dois maiores textos, adotando o critério de tamanho dos textos escritos, para análise, aqui neste trabalho, da coerência. A fim de preservar suas respectivas identidades, os referidos estudantes serão identificados como “Estudante A” e “Estudante B”.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos a seguir, nos Quadro 1 e Quadro 2, na íntegra, os textos escritos pelos estudantes A e B. Devemos salientar que os texto transcritos aqui respeitam a mesma disposição em que estavam no suporte físico original onde foram produzidos. Começemos, então, pelo texto do Estudante A.

⁵ Disponível em: <https://www.livemaster.ru/topic/3096433-tvorcheskij-krizis-sgolet-htoby-vyzhit-chast-1?&inside=0&wf=->. Acesso em: 10 mar. 2025.

A tecnologia tem dois as coisas positivas e negativas, principalmente o que as coisas negativas foi ruim porque maiorias as pessoas usam focar o celular e nas redes sociais, por exemplo os pais usam focar nas redes sociais o que aconteceu filhos tentar chamar atenção para os pais mas eles não dá atenção para os filhos por os pais focar nas redes sociais talvez pode ser as crianças usam focar o celular e nas redes sociais as pessoas pensam é normal mas não é normal porque as crianças precisam que estudar, brincar, fazer as coisas boas, passear e várias, talvez os pais usam o celular comer para almoçar em frente para os filhos pode aprender e copiar com os pais, agora o mundo mudam muito as coisas ruins, outra as coisas positivas foi muito bons o que momento durante a pandemia do coronavírus é melhor porque podem professores dar aula virtual para os alunos porque é evitar pegar o vírus, pode o que possíveis nas redes sociais pode ajudar o que crescimento para a sociedade por exemplo como saber amor próprio, consciência, conselho, informações, notícias e várias, mas não é o tempo todo precisa pouco o tempo de redes sociais porque cuidar de saúde mental!

Quadro 1 – Texto escrito do Estudante A

Fonte: Os autores (2025)

Agora, passemos para o texto do Estudante B, cumprindo a mesma fidelidade de transcrição do texto.

Eu continuo usando o PC, celular, conversas, whatsapp não muito pouco também youtube, estudar a internet, fogão, geladeira só isso eu paro o celular qualquer jogos só mais movimento brincar com os amigos e primos ou sozinho exercícios em casa também eu sozinho reflexão da vida ou preparo futuro pra melhorar minha vida ou meu sonho sucesso muito extraordinário. Eu tenho muito cuidado tecnologia negativo mas minha família difícil compram as coisas tecnologia negativo porque é evitando de matar terra no mundo também prejuízos sociais mas ainda continuar teria tecnologia negativo. Então eu não tenho dominada a tecnologia mas eu não penso muita coisa a tecnologia só mais penso vários movimentos o esporte e brincar etc... . Eu uso a tecnologia só estudar também Pesquisar também tecnologia cuidado na minha vida também minha saúde e meus olhos, eu já responsabilidade minha consciência.

Quadro 2 – Texto escrito do Estudante B

Fonte: Os autores (2025)

Para qualquer trabalho de análise linguística em textos escritos, em L2, produzidos por Surdos, devemos sempre partir do entendimento global do texto, conforme nos aconselham Sandes-da-Silva (2016) e Santos (2019). É a partir desse entendimento global que chegamos às particularidades da escrita.

Ao falarem de coisas que conhecem, os estudantes trazem seus conhecimentos de mundo para os textos. O Estudante A em seu texto, por exemplo, relata problemas cotidianos, cita direitos fundamentais da criança, fala dos malefícios e benefícios da

tecnologia no cenário causado pela pandemia do novo coronavírus, etc. Enquanto isso, o Estudante B faz referência à necessidade de administração do tempo de uso das redes sociais e de aparelhos eletrônicos, fala do consumo sustentável e do uso mais consciente e equilibrado da tecnologia para preservação da saúde física e mental.

Os assuntos relatados pelos estudantes são comuns na atualidade, apresentando uma grande parcela de conhecimento compartilhado, o que permite ao leitor fazer inferências acerca desses textos. Além disso, o assunto abordado nos textos desses estudantes está intimamente ligado tanto ao texto como à imagem motivadores para a produção textual da atividade. Por outro lado, o uso da interlíngua⁶ no momento da escrita pode dificultar a interação locutor-interlocutor, caso esse interlocutor não conheça a Libras, já que no texto em interlíngua há marcas da língua materna no texto escrito na L2 do sujeito.

Assim, identificamos no texto escrito pelo Estudante A que, embora seja perceptível uma tendência da escrita numa interlíngua, há relação de significado entre os elementos frasais e há uma relação na sequência dos elementos textuais. Isso mostra uma compreensão mais clara sobre os mecanismos de coesão e coerência textuais na escrita da L2. Por outro lado, notamos uma linguagem simples, com ordem direta das sentenças – estrutura típica da Libras, equívocos no uso de preposições e conectivos (...*filhos tentar chamar atenção para os pais...*; ... *os pais usam o celular comer para almoçar em frente para os filhos...*) inadequações em relação à concordância verbo-nominal (*A tecnologia tem dois as coisas positivas e negativas...*), a recorrência no uso de alguns termos e falhas concernentes à pontuação, que resultou num texto contínuo, escrito num único bloco, sem a divisão em parágrafos.

Quanto ao registro linguístico, percebemos que o Estudante A adotou o tipo de texto dissertativo-argumentativo, todavia não seguiu a estrutura básica desse tipo de texto, subtraindo a apresentação do tema e a explicitação da tese que devem aparecer logo no início, bem como a síntese com proposta de solução localizada no fim do texto, muito embora tais conhecimentos de tipologia textual sejam esperados para um estudante do Ensino Médio.

Na produção textual realizada pelo Estudante B, verificamos, igualmente, uma tendência da escrita numa interlíngua, mas aqui como se estivesse em algum estágio intermediário, próximo a um estágio inicial, pois segue mais a estrutura da Libras na construção textual. Ademais, adota um registro linguístico do tipo narrativo, escrito na primeira pessoa do singular; entretanto, observamos que elementos da estrutura básica desse tipo de texto, tais como a introdução, o ápice e o desfecho, não foram utilizados,

6 Hipótese teórica bastante difundida nos estudos de aquisição de segunda língua, formulada por Selinker (1972), segundo a qual todo aprendiz de L2 passa por um sistema de transição entre o conhecimento internalizado da língua materna (L1) para a aquisição do conhecimento da língua-alvo (L2). A interlíngua seria uma confluência da gramática dessas duas línguas, o que chega a resultar numa espécie, por assim dizer, de terceira língua, com características tanto da L1 como da L2. Nos Estudos Surdos, vários autores, como, por exemplo, Brochado (2003), Sandes-da-Silva (2016) e Santos (2019), aplicam a hipótese da interlíngua na análise de textos escritos por Surdos.

embora também esse conhecimento seja presumido para um estudante que está cursando o Ensino Médio.

Ainda nos referindo ao texto do Estudante B, apesar de haver relações de sentido entre boa parte dos elementos frasais e na sequência dos elementos textuais, identificamos incoerência semântica nos trechos *“também youtube, estudar a internet, fogão, geladeira só isso eu paro o celular qualquer jogos”* e *“compram as coisas tecnologia negativo porque é evitando de matar terra no mundo também prejuízos sociais mas ainda continuar teria tecnologia negativo”*; pela falta de coesão textual, e de pontuação adequada, esses itens lexicais foram inseridos sem se inter-relacionarem, à primeira vista, com os elementos anteriores.

A respeito da coerência sintática, percebemos inadequações quanto ao uso de preposições e conectivos, além de redundância na utilização de alguns termos. Já a concordância verbal é, positivamente, percebida em alguns trechos como: *“Eu continuo usando”*, *“Eu paro”*, *“Eu tenho cuidado”*, *“Eu não tenho dominado”*, *“Eu não penso”* e *“Eu uso”*.

Nos textos construídos pelos estudantes, constatamos a presença da coerência semântica e da coerência pragmática, estabelecendo, assim, relações lógicas entre as ideias e, portanto, convergindo com o que Salles *et. al* dizem: “[...] coerência é, na verdade, o próprio texto, pois um texto sem coerência seria o não-texto e este não existe” (2007, p.30).

É perceptível a ausência da coerência sintática em boa parte dos textos em análise e observamos uma dificuldade no emprego da coerência estilística; contudo, é possível afirmarmos que as produções textuais possuem os principais tipos de coerência, uma vez que, conforme Van Dijk e Kintsch (1983) afirmam, *apud* Koch e Travaglia (2015), a coerência sintática é apenas um aspecto que pode auxiliar no estabelecimento da coerência e, embora no contexto normativo da língua a coerência estilística possa ser uma exigência plausível, sua ausência parece não criar grandes problemas para a interpretabilidade.

Por outro lado, Antunes (2005) defende que “não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida” (2005, p. 176). Por essa razão, pela ausência de elementos e mecanismos de coesão, em alguns trechos dos textos em questão, a coerência ficou comprometida, mas muito mais no texto do Estudante B do que no do estudante A.

Analisando a coerência através dos fatores que Koch e Travaglia (2015) citam, percebemos que, nos textos produzidos pelos estudantes, há a utilização de um vocabulário mais básico e a ocorrência de uma interlíngua, ou seja, há o uso da estrutura da Libras que, por sua vez, é distinta da estrutura do português, conforme já explicamos. Seguindo essa linha de raciocínio, Tatagiba (2007) afirma que essa distinção compromete a relação

entre as estruturas. Isso nos permite depreender que, então, ao partirem da estrutura da Libras, depositada inconscientemente na mente desses estudantes, há uma interferência na construção da coerência em português.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo traçado para este trabalho foi o de apresentar um recorte de uma pesquisa produzida pelo primeiro autor durante a pandemia da Covid-19, em que, de maneira remota, foi ministrada aula sobre o uso de preposições na escrita de textos para estudantes Surdos do Ensino Médio. Dessa aula, tomando como ponto de partida a discussão de um texto e de uma imagem motivadores, foi solicitado aos estudantes que produzissem um texto acerca do seguinte questionamento: Você usa a tecnologia para seu crescimento pessoal ou a tecnologia escraviza a sua vida pessoal?

Dos textos produzidos, selecionamos dois, os quais trouxemos aqui como base para nossa análise da coerência textual. Embora, à primeira vista, o texto escrito pelo surdo seja caótico, buscamos entender se há ou não coerência nos textos e quais os fatores que comprometerem a ausência da coerência em trechos onde ela foi identificada nos textos produzidos.

Dentre os tipos de coerência analisados nos textos produzidos pelos estudantes Surdos, destacamos os tipos de coerência semântica e pragmática. Por outro lado, percebemos que há uma carência na aplicação da coerência sintática e da coerência estilística nesses textos. Dentre os fatores que contribuem para a construção da coerência, identificamos inadequações relacionadas aos elementos linguísticos, essenciais na orientação argumentativa dos enunciados do texto.

Diante da pesquisa realizada, depreendemos que a coerência semântica foi a grande responsável por transmitir as ideias e possibilitar a compreensão, sendo um mecanismo indispensável para os textos. É evidente que o emprego dos demais tipos de coerência enriqueceriam ainda mais os textos; ainda assim, o fato de os textos serem inteligíveis, não desabona a responsabilidade da aquisição de conhecimento para que se melhore a qualidade da escrita.

Entendemos que, ao passo que os estudantes forem cada vez mais expostos a uma variedade de gêneros textuais, e tiverem maior contato com a escrita do português em situações reais onde circulam tais gêneros, consequentemente, desenvolverão estruturas mais elaboradas em português escrito. Ainda é comum no Brasil que os estudantes Surdos cheguem aos anos iniciais do Ensino Fundamental I sem terem fluência em Libras e, antes mesmo de terem adquirido sua primeira língua de forma espontânea e natural, já comecem a estudar a Língua Portuguesa como segunda língua, inclusive pelo viés da modalidade oral.

As produções textuais de estudantes da Educação Básica são um reflexo de todo um percurso trilhado por cada indivíduo, levando-nos a crer que as dificuldades identificadas são decorrentes da falta de real acessibilidade linguística e de um sistema de ensino adequado às especificidades dos estudantes Surdos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A Importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12 -24, 2016.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 25 abr.2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

CASTRO, Cristina Diniz Lucas. **O processo de escrita do aluno surdo na Educação Básica**: as representações de um sistema (in)coerente. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 11-26.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. Em busca de uma pedagogia surda: uma experiência em contexto de formação de professores Surdos. In: VIII Congresso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, **Anais do Congresso**, Cuba, 2005.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Interface da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. **Revista Pesquisa Linguística** - UnB, Universidade de Brasília, n.6, p. iii-xii, 2001.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E SEMINÁRIO NACIONAL DO INES , XI/XVII., 2012, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso: INES 155 anos: a educação de surdos em debate [...]**. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2012. p. 83-96, Simpósio. Disponível em: https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/INES-Conte%C3%ADo-do-CD-Anais-2012_Alta.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

GORSKI, Edair. FREITAG. Raquel Meister Ko. **Ensino de Língua Materna**. Apostila. Florianópolis: UFSC, 2010.

GRANNIER, Daniel. Marcelle; SOUSA, Renata Antunes de. Considerações preliminares para a elaboração de um programa de ensino/syllabus de português-por-escrito (PPE) a Surdos. *Revista Diálogos*, v. 6, n. 3, 2018.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Coerência e Lógica. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA (org.). **Comunicação e expressão**. Canoas: Ulbra, 2016. p. 111–125.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

LANE, Harlan. **The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry**. New York: Oxford University Press, 2008.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: Voices from a Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROCHA, Gustavo. A tecnologia e a vida de hoje. **Click Informática**, Nova Olinda, (s/d). Disponível em: <https://clickce.blogspot.com/2017/08/a-tecnologia-e-vida-de-hoje.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2. ed. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANDES-DA-SILVA, Joyce Maria. **A categoria verbal na interlíngua Português-Libras: aquisição da modalidade escrita do Português por surdos**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, Deize Vieira dos; FERREIRA-BRITO, Lucinda. Coesão e coerência em escrita de surdos. In: Encontro Nacional da Anpoll, 9, 1994, Caxambu. **Anais do 9º Encontro Nacional da Anpoll**. Caxambu: Anpoll, 1994. p. 941-952.

SANTOS, Wasley de Jesus. **Sobre nomes e verbos na interlíngua de surdos brasileiros**. Curitiba: CRV, 2019.

TATAGIBA, Alexandre Garcia. Coesão e coerência nos textos produzidos pelos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar. 2007. Disponível em: <https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Artigo-3-Coesao-e-coerencia-nos-textos-produzidos-pelos-surdos.docx.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TELES, Tércia Ataíde França; GRANNIER, Daniele Marcelle. Um estudo do vocabulário de crianças de cinco anos como subsídio para elaboração de material didático para a iniciação à escrita de crianças surdas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS HUMANIDADES, X., 2007, Universidade de Brasília. **Revista Intercâmbio de Humanidades** [...]. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 1-2, Trabalho 196. Disponível em: https://unb.revistaintercambio.net.br/sys/conteudo/secao_lo19/95/505/95. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOBREVIVENDO NO INFERNO: UMA PERSPECTIVA SOBRE O USO DO ÁLBUM MUSICAL NO LETRAMENTO LITERÁRIO



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517034>

Data de aceite: 24/03/2025

Allan Sacheto da Cruz

Professor de Educação Básica do Estado de Roraima, mestrando em Educação Especial e Inclusiva (Profei) pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) <https://lattes.cnpq.br/6712008201426995>

Sebastião Monteiro Oliveira

Professor Associado do curso de Pedagogia da UFRR, possui graduação em Pedagogia com Habilitação Administração Escolar pela Universidade Federal do Amazonas (1987) com registro no MEC N. 008/94 - AM. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas em dezembro de (2004). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) em abril de 2016. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2021). É líder do Grupo de Pesquisa Paulo Freire e Educação de Adultos na Amazônia Setentrional professor do Programa de Pós Graduação no Mestrado Profissional em Inclusão (PROFEI), na Universidade Federal de Roraima e do Mestrado Profissional em História (ProfHistória) <https://orcid.org/0000-0002-1351-1278>

RESUMO: Esta pesquisa, reconhecendo as mudanças do consumo musical por parte dos jovens e a necessidade da elaboração de meios para o trabalho com o suporte do álbum musical no ensino, propõe-se a

apresentar uma alternativa para leitura desse suporte em sala de aula. Utilizando como *corpus* o álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997), do grupo de rap *Racionais Mc's*, pretende-se adequar o formato dentro do processo de letramento literário dos alunos do Ensino Médio, e, à luz da “sequência expandida”, do teórico Rildo Cosson (2011), explorar suas possibilidades. Este trabalho objetiva aprofundar a compreensão da obra e contribuir com essa perspectiva sobre o uso do álbum musical no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Sobrevivendo no Inferno, Sequência Expandida, Letramento Literário

INTRODUÇÃO

O advento de novas tecnologias tende a reorganizar ou revolucionar o ambiente em que são inseridas. Na indústria fonográfica, no comércio e no consumo musical, essa mudança transitou por diversos aspectos, desde a evolução do formato físico dos dispositivos de armazenamento de dados, a extensão dos arquivos, a forma com a qual as músicas são produzidas até a maneira como o público consome música.

A ideia de ouvir músicas através de uma transmissão contínua, ou serviço de *streaming*, como é comumente chamada, apesar de se tornar popular recentemente, data da década de oitenta e apenas foi possível através da junção de esforços de cientistas da tecnologia e da psicoacústica (WITT, 2015) na criação de uma extensão de arquivo, que possibilitou gravar e reproduzir sons com boa qualidade, exigindo pouco espaço dos dispositivos de armazenamento de dados, o famoso *MP3*.

A praticidade dessa tecnologia permite que o usuário ouça músicas diretamente de um sistema de nuvem, sem a necessidade de ocupar espaço interno de seu aparelho de som, celular, televisão ou computador, apenas com o acesso à internet. Também existe a possibilidade de fazer o *download* desses arquivos diretamente da nuvem, em caso de necessidade, como ouvir músicas durante um voo ou em locais onde não haja acesso à rede.

Devido a todo o avanço tecnológico nessa indústria e questões ligadas ao nosso cotidiano, como o aumento das opções de lazer virtual e a diminuição do tempo dedicado às apreciações artísticas, com o passar do tempo, ouvir música deixou de ser uma atividade coletiva e passou a ser uma atividade individual. As pessoas deixaram de reunir-se ao redor de toca discos, aparelhos de sons e até mesmo os aparelhos de MP3, alguns originalmente criados com duas saídas para dois fones, para realizarem seu consumo de forma individual.

Porém, é importante analisarmos que a criação musical também mudou. Com a possibilidade de comprar, fazer o *download* ou ouvir apenas uma música, o formato do álbum musical, produzido como um todo, vem perdendo espaço para os “*hits* do momento” ou as músicas favoritas de cada ouvinte dispostas em *playlists*, com raras exceções no *mainstream*, como o recente lançamento do *Lemonade*, da cantora Beyoncé, álbum conceitual e imersivo que oferece uma experiência única como um todo.

Dentro deste cenário de evolução tecnológica, de mudanças comportamentais e consumo musical e da desvalorização crescente do formato do álbum, esse trabalho, em perspectiva interdisciplinar, centralizado no público jovem, pretende levantar questões sobre a importância do formato álbum e possíveis maneiras de utilizá-lo no ensino. Sendo que o foco principal das análises serão as aulas de literatura.

Como *corpus* para essa monografia, o álbum selecionado foi o “Sobrevivendo no Inferno” (1997), do grupo de RAP Racionais Mc’s. Essa escolha se dá devido a sua recente exposição midiática, sua valorização no cenário musical, desde o seu lançamento, e o espaço que adquiriu no meio acadêmico, através de diversas teses e artigos científicos que o utilizam como *corpus*, além de recentemente ser incluído na lista de leitura obrigatória para os vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A relevância deste trabalho contribui para os estudos sobre o álbum musical citado e a adequação desse formato para a sua utilização no ensino, à luz da “sequência expandida” do livro *Letramento Literário* (2011) de Rildo Cosson, comumente utilizado no sistema de ensino com textos e autores canônicos.

A INDÚSTRIA FONOGRÁFICA E O ÁLBUM MUSICAL

Através da pesquisa realizada para a realização deste trabalho, constatamos um certo consenso entre os teóricos da área musical a respeito da “morte do CD”. O suporte, como é possível observar no gráfico abaixo feito pela *Statista* (portal que reúne estatísticas e estudos sobre diversos assuntos populares com base científica), após o seu ápice de consumo, segue declinando de forma exponencial. Segundo a Associação da Indústria Fonográfica da América (RIAA), as vendas de CDs nos Estados Unidos caíram 90% desde o pico em 2000 e estão atualmente no nível mais baixo desde 1987.

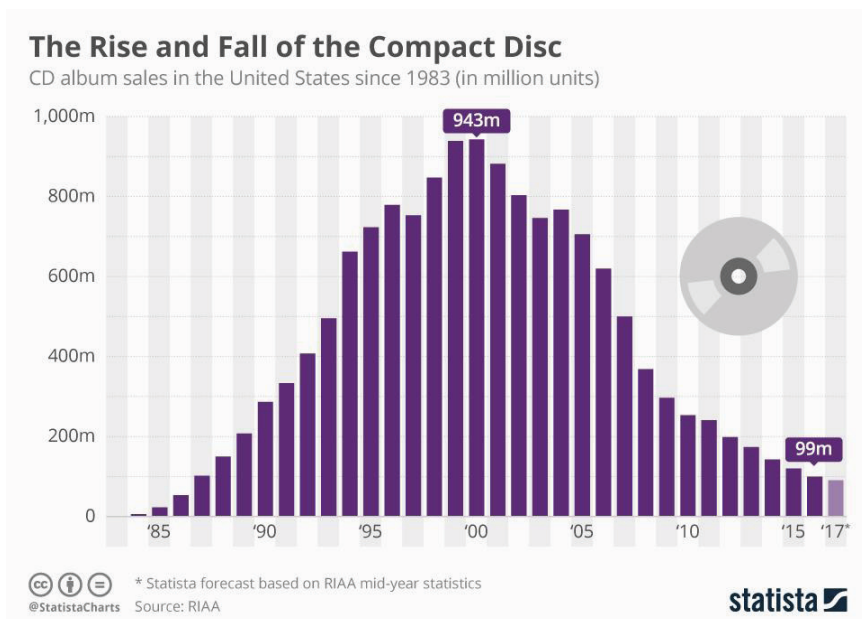


Gráfico 1 - Aumento e queda nas vendas do CD

Fonte: Statista (2018)

As causas para esse declínio vão além do avanço tecnológico, uma vez que o cenário musical e a indústria fonográfica, a fim de se adequar aos novos tempos, passaram por uma transformação intensa nos últimos anos e os motivos para essa mudança são claros em uma sociedade que, tornando-se cada vez mais tecnológica, tende a aderir aos meios mais práticos de consumo em seus hábitos. Simone Pereira de Sá, em seu artigo *O CD Morreu? Viva o Vinil!* aponta as principais causas para esse cenário:

São bandas que fazem sucesso graças a downloads na internet, sem terem lançado um único CD. São blogs antecipando tendências musicais antes das revistas especializadas. São versões sucessivas de videocliques feitos por fãs. São redes sociais tais como Last.fm e SoulSeek, que criam comunidades a partir da troca de arquivos sonoros pela internet. Sem falar nos estúdios caseiros, nos podcastings, no crescimento exponencial de gravadoras independentes e de vendas de música por unidade por meio da rede, além dos números decrescentes de venda de CDs. (PEREIRA, 2009 p.49)

Mas, ao observarmos um formato próximo, o Disco de Vinil, notamos um aumento na demanda por eles nos últimos anos. Os motivos que geraram essa demanda, o “primeiro vem da cultura da música eletrônica, em que DJs transformaram o toca-discos em instrumento musical e o disco de vinil em objeto de desejo, revitalizando o mercado de discos usados e até reabrindo fábricas de prensagem de discos de vinil” (PEREIRA, 2009 p. 50), a moda retrô e brincadeiras de exposição na rede, como é o caso do *Sleeveface*, “posar com capa de discos na frente do rosto e compor a foto com roupas e atitude corporal adequadas, formando um conjunto capa/corpo de resultado bastante surpreendente e às vezes engraçado” (PEREIRA, 2009 p. 50).

Sendo assim, o Disco de Vinil, ou “bolachão”, como é chamado no cenário musical, em linhas gerais, transformou-se em uma ferramenta profissional ou um objeto de fetiche por parte do público que o consome. Através de duas qualidades principais, tanto para a apreciação sonora e analógica, que oferece uma experiência única por parte desse suporte, devido a qualidade diferenciada das outras mídias musicais, quanto para a guarda do suporte como um item de colecionador.

Segundo o Statista, “metade das pessoas que compram vinil nem sequer os escutam. Em um estudo publicado pela BBC e conduzido pelo YouGov, algumas pessoas afirmaram que usam apenas as obras de arte dos LPs como decoração de quartos. Outros compraram os discos caros para apoiar seu artista favorito sem intenção de ouvir o álbum em um dispositivo analógico” (STATISTA, 2018) No gráfico abaixo temos os números de uma pesquisa que relata: 41% dos compradores de vinil possuem um toca-discos e não o utilizam, 7% dos compradores não possuem o aparelho, enquanto 52% desses consumidores têm o aparelho e fazem o devido uso desse.

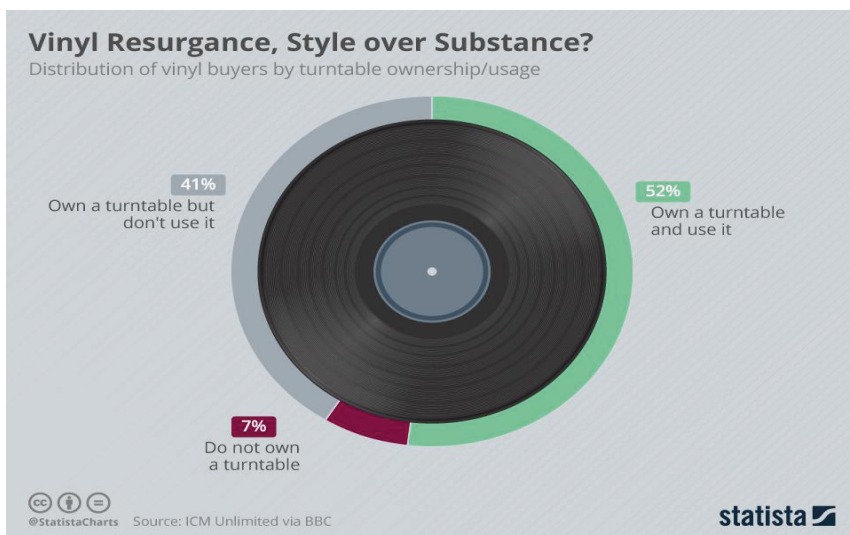


Gráfico 2 - Ressurgimento do Vinil, estilo ou conteúdo?

Fonte: Statista (2018)

Porém, o declínio do consumo dos suportes físicos não representa o consumo musical como um todo. Enquanto os CD são cada vez menos consumidos e os Discos de Vinil, mesmo valorizados pela sua raridade e aparência estética, representando uma pequena fatia do mercado de mídias físicas, os serviços de *streaming* ganham cada vez mais popularidade e espaço em nosso cotidiano. Segundo o mesmo instituto de pesquisa citado anteriormente:

Como esperado, o aumento na popularidade do streaming vem à custa de outros segmentos de mercado. O álbum de CDs e as vendas de álbuns digitais caíram 12 e 18 por cento, respectivamente, enquanto as vendas de faixas digitais despencaram 24 por cento. O único formato além de streaming que está crescendo em popularidade é o vinil. O formato preferido dos amantes de música analógica continuou seu retorno com um aumento de 12% nas vendas de LP.

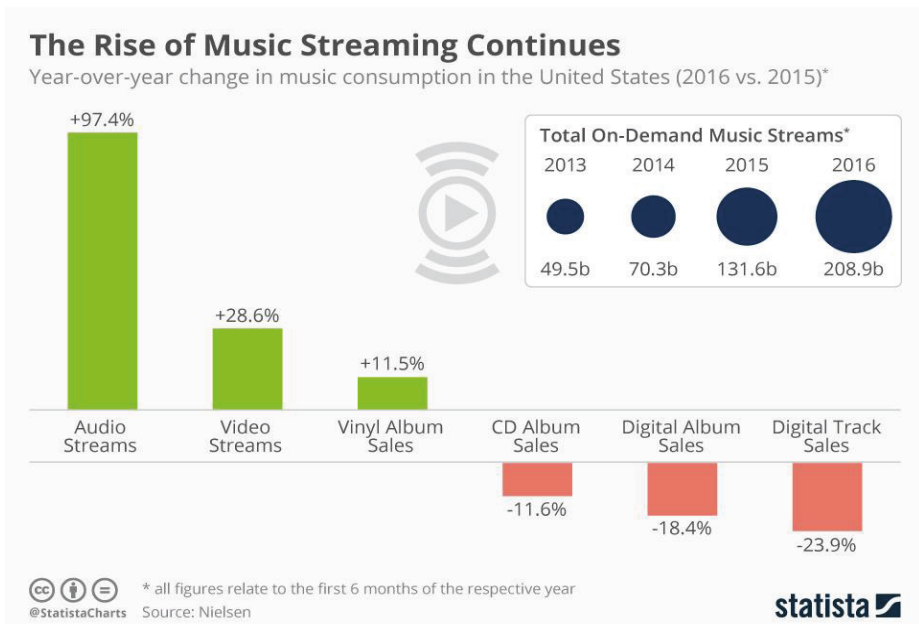


Gráfico 3 - O aumento da transmissão de música continua

Fonte: Statista (2016)

Dentro desse cenário, observamos com a ascensão dos serviços de streaming e o declínio dos suportes físicos, principalmente o CD, a perpetuação da cultura das *playlists* e, com isso, a desvalorização crescente do formato do álbum musical. O álbum, formado por cerca de nove ou mais músicas, com um padrão estético mantido entre elas e produzido com uma sequência de faixas organizada pelo artista, vem perdendo espaço para as seleções de músicas favoritas de cada artista ou seleções músicas para determinados momentos.

Nesta pesquisa, constatamos principalmente dois pontos de vista sobre esse cenário: o primeiro reflete o artista que observa, nessa conjuntura, o desmembramento da sua obra artística, como opina sobre o assunto o músico André Mehmari em seu artigo *Em Meio à Música*: “Acho que fere a integridade do álbum como obra, como um livro que tem seus capítulos. Cada disco meu é como um livro que escrevi: não se deve alterar a ordem dos capítulos ou suprimir um ou outro”. A segunda perspectiva, essa positiva, advém de artistas que encontraram nessa cultura a facilidade de expor o seu trabalho em plataformas que suportam um público muito maior do que usualmente eles conseguiriam alcançar.

Enquanto o discurso mercadológico assume, frente a todas as mudanças, um viés otimista para o cenário artístico, como observamos no artigo do jornal Nexo, *Como o consumo de playlists está mudando a nossa maneira de ouvir música*, o relato da Yasmin Muller, gerente da Deezer do Brasil, um dos principais serviços de *streaming*.

Artistas que antes seguiam o álbum muito mais como formato de mercado, passam a levar a sério o conceito de álbum por ter se tornado tanto uma escolha deles: só colocam um álbum [disponível] quando faz sentido. Senão, lançam uma mixtape, um EP, singles soltos. Tudo é válido. E para a experiência do fã é muito mais interessante, porque vira uma coisa mais lúdica, mais instantânea: você tem uma coisa nova do seu artista favorito muitas vezes durante o ano

SOBREVIVENDO NO INFERNO

Em uma sequência de gerações nas quais o formato do álbum musical vem sendo cada vez menos valorizado pelo público comum, desde a criação dos aparelhos de MP3 até os serviços de *streaming* como o *Spotify*, o álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997), do grupo de RAP Racionais Mc’s, ganha destaque, 21 anos após o seu lançamento, na lista de leitura obrigatória para os vestibulares da Unicamp de 2020. O álbum é o primeiro material musical a ser selecionado para compor a leitura obrigatória do exame (COMVEST) e está na categoria poesia ao lado de grandes nomes do gênero, como Luís de Camões e Ana Cristina Cesar.

Eleito o décimo quarto melhor disco brasileiro, em “Os 100 maiores discos da música brasileira pela Rolling Stone Brasil”, por mais de sessenta estudiosos, produtores e jornalistas da cena musical brasileira, que levaram em consideração critérios como o “valor artístico intrínseco e importância histórica, ou seja, quanto o álbum influenciou outros artistas.” (ROLLING STONES, 2013), segundo a revista.

Com a capa preta e uma cruz no centro, o encarte do CD faz uma clara referência à Bíblia, o logo da banda “Racionais Mc’s” em um vermelho vivo no topo e logo abaixo da cruz, sob o seu braço esquerdo, em “branco no preto” o versículo “Refrigera minha alma e guia-me pelo caminho da justiça “Salmos 23 cap. 3””, assim como o nome do disco centralizado abaixo da cruz, “Sobrevivendo no Inferno”. Do outro lado, o nome, duração e composição das músicas, além de outro versículo “e mesmo que eu ande no vale da sombra e da morte não temerei mal algum porque tu estás comigo “Salmo 23 cap.4””, sobre o dorso avermelhado de um homem negro segurando uma arma nas costas.

Em uma entrevista na revista *Vice*, Marques, o designer do álbum, “conta que a ideia inicial era colocar como capa uma foto dos Racionais em frente a uma igreja. Só que a banda acabou não curtindo muito o resultado, e aí ele teve o estalo de desenhar a cruz tatuada no braço de Mano Brown” (VICE, 2015). O que evidencia a escolha de abordar a temática religiosa, desde a criação da capa do disco. Luanda Julião, em um artigo publicado pela revista *Carta Capital*, relata a importância do álbum como sendo “uma aula de história, racismo, violência, direitos e literatura. (JULIÃO, 2018) e enaltece o feito e a presença nacional do grupo de RAP responsável pela obra:

Racionais Mc's tem para a população negra brasileira a mesma importância que o movimento pelos direitos civis dos negros teve nos Estados Unidos na década de 1960, como o Black Power, Martin Luther King, Malcom X e o Partido dos Panteras Negras, pois no Brasil, o grupo de rap, com suas rimas e melodias, fez a mesma pressão ou tiveram o mesmo impacto que esse movimento fez nos Estados Unidos. É claro que não estamos comparando, até porque ao contrário dos norte-americanos que estabeleceram regras claras de classificação e segregação racial, e que consequentemente engendrou todo o movimento de direitos civis para os negros, o Brasil sempre se nutriu de maneiras sutis para racializar e diminuir sua população negra. O que é preciso deixar registrado aqui e que é preciso admitir é a importância dessas músicas para a conscientização e emancipação da população negra brasileira, que hoje exige os seus direitos. (JULIÃO, 2018)

Apesar de todo o seu valor cultural, político e histórico, o álbum de rap, junto a outras manifestações literárias com características marginais, por não comporem o *hall* de produções canônicas e autores de renome, deixam de ter o seu merecido espaço dentro do nosso sistema de ensino e livros didático. Contudo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio enfatizam a sua importância e definem o seu espaço dentro do ensino.

Qual seria então o lugar do rap, da literatura de cordel, de letras de música e de tantos outros tipos de produções literárias, em verso, no ensino de literatura? Sem dúvida, muitos deles de importância mais acentuada, seja por transgredir, por denunciar enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmo, ou seja, se não revelarem qualidade estética. (BRASIL, 2006, p. 56-57)

A seguir, uma análise das canções do disco, a fim de apresentar ao leitor a sua riqueza temática, seus elementos sonoros e da estética literária.

Faixa 1: Jorge da Capadócia

A primeira frase do que ouvimos ao “dar *play*” na primeira música do álbum, Jorge da Capadócia (1975), é “Ogum ê”, e a partir da referência a esse orixá, pressupõe-se que o que encontraremos a seguir não é um conteúdo integralmente cristão, contudo, a primeira faixa, Jorge da Capadócia, da autoria de Jorge Ben Jor, é uma oração pedindo proteção. O pedinte vislumbra a imagem de São Jorge e regozija-se de estar em sua companhia, de forma metafísica, e, o que é cantado a seguir indica que o seu pedido é atendido: “Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge”.

A partir da apropriação do eu-lírico das “roupas e as armas de Jorge” e do uso dessa música como a primeira faixa do disco, é possível elaborarmos algumas inferências. Em resumo, São Jorge foi um soldado romano, um mártir cristão e foi imortalizado na lenda em que mata um dragão. Ao cantarem, é possível interpretar como se os integrantes da banda estivessem apropriando-se dessas características, tornando-se soldados, possíveis mártires e usando do álbum para matarem os seus dragões. Além de pedirem a devida proteção para trilharem o caminho a seguir, dentro da narrativa musical do álbum, “armas de fogo meu corpo não alcançarão”.

A letra de Jorge Ben, sobre a base de “Ike’s Rap II” de Isaac Hayes, além de fazer uma homenagem ao ídolo do grupo e um importante representante da música negra, é a abertura da temática religiosa do grupo e uma forma de pedir “a benção” de um músico negro inserido no *mainstream*. Quando cantada pelo grupo de RAP, essa homenagem faz uma ressignificação do nome próprio “Jorge”, referindo-se, também, ao compositor da canção, Jorge Ben Jor.

Faixa 2 - Gênesis (intro)

Na faixa seguinte, com um fundo musical caótico, estridente e primitivo, entre latidos de cães, uivos e sirenes ouvimos a voz grave do Mano Brown declamando seu conteúdo. Nomeada como “Gênesis (intro)”, outra clara referência bíblica, com apenas vinte e um segundos de duração, ressalta o “início de tudo”, os motivos pelos quais o disco estaria sendo composto, a realidade da comunidade onde os integrantes do conjunto viviam, as drogas, o convívio humano em um ambiente hostilizado e a violência. Há também uma polarização entre o bem e o mal, representado, respectivamente, por Deus e o homem, através de suas criações, além do desabafo do eu lírico “eu tô tentando sobreviver no inferno”.

Faixa 3 - Capítulo 4 Versículo 3

Em Capítulo 4 Versículo 3, terceira faixa do disco, há uma pequena introdução/estatística que nos apresenta sobre qual inferno o sujeito discursivo refere-se na faixa anterior, a realidade do negro e do jovem periférico:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras. Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros. A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente. (Capítulo 4, Versículo 3, 1997)

Com o intuito de mostrar a relevância de tratar desses números, realidade “infernai” apresentada pelo grupo de RAP sobre São Paulo, em 1997, fizemos uma pesquisa acerca desses números. De acordo com o Atlas da Violência (2017), pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), vinte anos depois do lançamento do disco, a realidade, mesmo com algum avanço, não mudou nesse período.

“Quando analisamos a cor da pele da vítima, verificamos que a diferença de letalidade contra negros em relação ao restante da população aumentou” (Ipea; FBSP, pág. 55). Segundo o estudo, de cada 100 homicídios, 71 das vítimas são negras. O número da violência contra o negro aumentou em todos os cenários registrado pela pesquisa, “já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência.” (Ipea; FBSP, pág. 30)

Na canção, sem controle sobre as criações divinas ou do homem, o sujeito discursivo posiciona-se no meio de todas essas questões, para além de um elemento divino de punição ou protagonista das desavenças sociais expressas, mas sim como um conscientizador através do som e das letras de suas músicas.

Apesar do discurso agressivo, como em “minha intenção é ruim” e a menção de “atirar”, analisamos nesse discurso a imposição da identidade do negro e integrante da periferia, que usa do léxico urbano para impor-se, contudo em uma espécie de assalto metafórico, como acompanhamos nos versos: “a primeira faz bum, a segunda faz tá”, o sujeito discursivo parece fazer uma analogia ao som da arma e as batidas do RAP, porque, afinal, ele está munido de suas palavras, “Minha palavra vale um tiro... eu tenho muita munição”. Mas, a seguir, reafirma sua posição central, independente do que ocorra, mas atentando-se para a autopreservação sendo um “franco atirador se for necessário”.

Porém, o que é interessante analisar nessa letra é a retomada da polarização entre o bem e o mal, agora representadas, respectivamente, pelo “preto tipo A” e o “neguinho”, sendo esse primeiro sujeito representado por atitudes como ser “um jeito humilde de ser no trampo e no rolê” que “Curtia um funk, jogava uma bola/ Buscava a preta dele no portão da escola” e que, sendo assim, era exemplo para a comunidade.

Então, essa figura que demonstrava uma postura de dignidade frente a sua comunidade, sendo, inclusive, um exemplo para os demais, passa por um processo de transmutação, depois de começar “a colar com os branquinhos do shopping”, através de uma vida regada a “só mina de elite, balada, vários drinques/ puta de butique, toda aquela porra/ sexo sem limite, Sodoma e Gomorra”, em um “neguinho” que é representado por características miseráveis de um pedinte que espera conseguir algo para consumir drogas, um “nóia”: “dente tudo zuado, bolso sem nenhum conto/ o cara cheira mal, as tias sente medo/ muito louco de sei lá o que logo cedo/ agora não oferece mais perigo/ viciado, doente, fudido... inofensivo”.

Mas isso não é tudo, “ser um preto tipo A custa caro”, segundo a música, há toda uma imposição social que leva o “preto tipo A” a trilhar o caminho do “neguinho”, no trecho a seguir o que ocorre é uma demonização do sistema capitalista, da mídia e do sistema do tráfico, que corrompe o “preto o tipo A” e o coloca no mundo das drogas: “irmão, o demônio fode tudo ao seu redor/ pelo rádio, jornal, revista e outdoor/ te oferece dinheiro, conversa com calma/ contamina seu caráter, rouba sua alma/ depois te joga na merda sozinho/ transforma um preto tipo A num neguinho”.

Faixa 4 - Tô Ouvindo Alguém me Chamar

Na próxima faixa, “Tô ouvindo alguém me chamar”, a pluralidade temática percorre a instabilidade das relações em um ambiente hostil, o mundo do crime, dos assaltos e a sedução oferecida por essa “vida fácil”. A música inicia com um blues suave, mas o clima musical sofre uma tensão e ouvimos em uma voz secundária “Aí mano, o Guina mandou isso aqui pra você”, prenúncio do desfecho da trama que se iniciará em sequência.

Ao longo de todo o roteiro musical, o som ao fundo da música é caótico, o *sample*, amostra de som que ambientaliza as músicas, utilizado é “Charisma”, de Tom Browne, mas tem como destaque o som de batimentos cardíacos captados por aparelhos médicos e representando a vida do protagonista que está morrendo, enquanto, aparentemente em coma, ele ouve alguém chamar por ele. Primeiramente, o protagonista-narrador estabelece os laços que tem com o Guina, que está preso, chamando-o de “mano meu” e relatando “parceria forte aqui era nós dois”, sendo que essa parceria pode ser entendida tanto como uma sociedade no mundo do crime quanto uma amizade.

A imagem do Guina, pela perspectiva do narrador, era a de alguém “foda”, que se drogava muito, era “professor do crime” e tinha sangue frio, tendo ao seu dispor motos, mulheres e roupas da moda, muito para quem vive em um ambiente no qual a maioria não tem nada. Essas características seduzem o protagonista, “mas sem essa de sermão, mano, eu também quero ser assim/ vida de ladrão, não é tão ruim”, que iniciou sua trajetória no mundo do crime com um assalto.

Logo a frente, depois da narração de dois assaltos “bem sucedidos”, a imagem do personagem Guina ganha profundidade, destacando-se aspectos de sua criação, pobreza e o ambiente familiar onde cresceu:

Lembro que um dia o Guina me falou./ Que não sabia bem o que era amor./
Falava quando era criança./ Uma mistura de ódio, frustração e dor./ De como
era humilhante ir pra escola./ Usando a roupa dada de esmola./ De ter um pai
inútil, digno de dó./ Mais um bêbado, filho da puta e só./ Sempre a mesma
merda, todo dia igual/ Sem feliz aniversário, Páscoa ou Natal./ Longe dos
cadernos, bem depois./ A primeira mulher e o 22./ Prestou vestibular no
assalto do ônibus./ Numa agência bancária se formou ladrão./ Não, não se
sente mais inferior./ Aí neguinho, agora eu tenho o meu valor. (Tô Ouvindo
Alguém me Chamar, 1997)

E as qualidades do personagem são projetadas para outros ambientes, segundo o eu-lírico, “ele tinha um certo dom pra comandar/ tipo, linha de frente em qualquer lugar”, destacando sua capacidade de ocupar um bom lugar no mercado de trabalho e ressaltando o desperdício das suas qualidades no ambiente da prisão e no mundo do crime e como é comum isso acontecer na comunidade onde está inserido “é foda, pensando bem que desperdício/ aqui na área acontece muito disso/ inteligência e personalidade, mofando atrás da porra de uma grade.”

O protagonista se arrepende das atrocidades que comete durante a trama, mas “agora é tarde, eu não podia mais/ parar com tudo, nem voltar atrás/ mas no fundo eu sabia/ que essa porra ia zoar minha vida um dia”. Com o Guina preso há uma tensão na trama, o medo do antagonista em ser delatado pelo protagonista.

No desfecho da canção, o protagonista está mentalmente perturbado, “dormir a noite era difícil pra mim./ medo, pensamento ruim./ ainda ouço gargalhadas, choro e vozes/ a noite era longa, mó neurose.”. E mesmo sabendo que havia pessoas procurando-o para executá-lo, devido ao receio de Guina em ser delatado, resolveu sair, como se não se importasse com o que poderia acontecer, quando dois moleques o abordaram “eu conhecia aquela arma, é do Guina, eu sei./ Uma 380 prateada, que eu mesmo dei./ Um moleque novato com a cara assustada/ (Ai mano, o Guina mandou isso aqui pra você).

A mensagem principal da música é a de que o crime não compensa, o protagonista, ainda em coma, repete para si, o que podemos chamar de refrão: “mas se eu sair daqui eu vou mudar/ eu tô ouvindo alguém me chamar”, mas essa saída do mundo do crime não é concretizada, uma vez que o mesmo morre. Apontando que a única saída para esse tipo de vida é a morte.

Faixa 5 - Rapaz Comum

Em “Rapaz Comum”, quinta faixa do álbum, o sujeito discursivo está morto, trata-se, portanto, de uma canção póstuma. A letra começa como o narrador sendo carregado próximo ao chão após ser baleado, recebendo cuidados de emergência, sentindo a multidão aglomerar-se ao seu redor e recebendo atenção de sua mãe.

Sampleada com a “Black Steel in The Hour of Chaos”, do grupo Public Enemy, no refrão, há trechos de “Mano na porta do bar” (1993), do próprio grupo Racionais Mc’s: “a lei da selva é assim, predatória/preserve a sua glória”. A temática nessa música é a morte, a violência e o ódio. A faixa ressalta a frequência com que os jovens da periferia que, sem perspectivas melhores, porque para sobreviver ali “tem que ser mágico”, adentram ao mundo do crime e são assassinados, “morte aqui é natural, é comum de se ver./ Caralho! Não quero ter que achar normal/ ver um mano meu coberto de jornal!”

O protagonista expressa o seu ódio durante toda música, como se esse sentimento resumisse a sua vida e, inclusive, propõe a levá-lo consigo para depois da morte “Queria atrasar o meu relógio./ Pra mim vale muito um minuto a mais de ódio.”/ (...) Vou ser um encosto na sua vida./ Você criou um monstro sem cura, sem alternativa!

Após ser enterrado, o protagonista faz menção a música anterior “Tão me chamando, meu tempo acabou/ Não sei pra onde ir!/ Não sei pra onde vou!/ Qual que é?/ Qual que é?/ O quê que eu vou ser?/ Talvez um anjo de guarda pra te proteger”, confirmando que a voz do protagonista da música anterior (talvez o mesmo dessa) ouvia era a de alguma entidade mística do pós-vida.

Faixa 6 - “...”

A sexta faixa do álbum, “...”, resume-se a uma música instrumental com o início calmo, com batidas de rap bem comuns, e um tiroteio no final. Nela, podemos inferir um breve momento de luto pela morte do “Rapaz Comum”, até o retorno ao cotidiano violento, a realidade, sublinhando a mensagem da música anterior e a natureza do ambiente periférico no qual o sujeito discursivo está inserido. Além disso, a música, sem voz alguma, é como uma página em branco em um livro de poemas, utilizada para marcar o início de um outro capítulo ou parte de um livro, portanto, constatamos que o disco é dividido em pelos menos duas partes e esse é o final da primeira parte.

Faixa 7 - Diário de um Detento

“Diário De Um Detento” é a sétima faixa do álbum e foi escrita, originalmente, pelo ex-detento Jocenir Prado, também autor do livro lançado em 2001 que carrega o mesmo título, mas teve o toque pessoal do Mano Brown para transformar-se em uma das canções mais famosas do conjunto. Ganhadora dos prêmios de Melhor Videoclipe de Rap e Escolha da Audiência do Vídeo Music Brasil 1998 e sampleada de “Easin’ In”, de Edwin Starr, a sua letra conta com um sujeito discursivo que toma emprestado as características do diário pessoal, um gênero autobiográfico, para relatar sua experiência carcerária, desde o cotidiano na prisão, os sentimentos que perpassam o universo do preso, até o culminar de uma rebelião, o Massacre do Carandiru.

Philippe Lejeune em “*O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*”, discute as características da autobiografia, em uma das passagens revela:

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, retrato, autoensaio). (LEJEUNE, 2008, p. 24).

Essa citação nos faz refletir sobre o título da música, ele não trata de apenas uma pessoa, mas representa a perspectiva do detento, dando voz a todos aqueles que estiveram ou estão em cárcere privado.

A primeira estrofe da música, marcada por uma pausa, é “São Paulo, dia 1º de outubro de 1992, 8h da manhã/ Aqui estou, mais um dia./ Sob o olhar sanguíneo do vigia.”, ao tratar do gênero citado, Philippe Lejeune evidencia a importância da data para o reconhecimento do gênero “um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital” (LEJEUNE, 2008, p. 260).

A música segue relatando os aspectos do cárcere, começando pela situação difícil do próprio agente carcerário, “Na muralha, em pé, mais um cidadão José/ Servindo o Estado, um Pm bom/ Passa fome, metido a Charles Bronson”, atribuindo a ele o status de um cidadão comum em uma posição delicada em um emprego insalubre, no qual ele deve vigiar sujeitos potencialmente perigosos que pensam em fugir.

As preocupações que o detento expressa são inúmeras, mas são principalmente ligadas a sua liberdade e a sua família: “Será que Deus ouviu minha oração?/ Será que o juiz aceitou apelação?/ Mando um recado lá pro meu irmão:/ Se tiver usando droga, tá ruim na minha mão”, assim como ocorre a passagem do tempo nesse ambiente nos versos “Tirei um dia a menos ou um dia a mais, sei lá.../ Tanto faz, os dias são iguais./ Acendo um cigarro, vejo o dia passar./ Mato o tempo pra ele não me matar.” e em “Tic, tac, ainda é 9h40./ O relógio da cadeia anda em câmera lenta.”

Há também a humanização desse sujeito discursivo, ao relatar que há muito mais do que um bandido por detrás das grades, como a sua família, seus valores e a sua história “cada detento uma mãe, uma crença/ cada crime uma sentença/ cada sentença um motivo, uma história de lágrima,/ sangue, vidas e glórias”, assim como ao denunciar como esse sujeito é formado, muitas vezes, por questões sociais e o desleixo governamental, através do “abandono, miséria, ódio,/ sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo./ Misture bem essa química./ Pronto: eis um novo detento”.

Disposta nesta sequência, após uma música que fala sobre a morte e outra que serve como um momento de reflexão, inferimos que a mensagem do Racionais é essa: são os resultados mais comuns da vida do crime, a morte e a prisão. O grupo abre um canal de comunicação direto com o seu ouvinte, supondo-o como majoritariamente masculino e adolescente e o questiona sobre suas vontades e o que aguarda na prisão quem segue a vida do crime:

aí moleque, me diz: então, cê quer o quê?/ a vaga tá lá esperando você/ pega todos seus artigos importados/ seu currículo no crime e limpa o rabo/ a vida bandida é sem futuro/ sua cara fica branca desse lado do muro/ já ouviu falar de Lucifer?/ que veio do Inferno com moral, um dia/ no Carandiru, não... ele é só mais um/comendo rango azedo com pneumonia. (Diário de Um Detento, 1997)

Sobre o Massacre do Carandiru, o Racionais Mc's relata o que supostamente aconteceu durante a rebelião que antecedeu a chacina, “uma maioria se deixou envolver/ por uns cinco ou seis que não têm nada a perder/ dois ladrões considerados passaram a discutir/ mas não imaginavam o que estaria por vir” e denunciam a ação higienista “Traficantes, homicidas, estelionatários/ uma maioria de moleque primário/ era a brecha que o sistema queria/ avise o Iml, chegou o grande dia” e o descaso, já relatado, dos agentes governamentais, representado por “Fleury”, sobrenome do ex-governador de São Paulo, que autorizou a invasão dos policiais, nos versos que mesclam o descaso e o “ratatatá”, onomatopéia que representa a rajada de tiros dos armamentos dos policiais, dos tiros: “depende do sim ou não de um só homem/ que prefere ser neutro pelo telefone/ ratatatá, caviar e champanhe/ Fleury foi almoçar, que se foda a minha mãe!” e “rátátátá, Fleury e sua gangue/ vão nadar numa piscina de sangue.”

De maneira concisa, a música relata o resultado caótico disso, o barulho dos tiros, a confusão, os cachorros atacando os presos, o gás lacrimogêneo e mais uma vez utiliza do elemento religioso para compor o seu significado, a menção ao salmo 23, impresso também na capa do álbum, nos versos “o Senhor é meu pastor.../ perdoe o que seu filho fez/ Morreu de bruços no salmo 23”.

Faixa 8 - Periferia é Periferia

Na próxima música, “Periferia é Periferia” do cantor e compositor Edy Rock, algumas homenagens ao rapper GOG são feitas, o nome da música é retirado da “Brasília Periferia”, faixa do seu disco “Dia a Dia da Periferia”, de 1994, assim como alguns outros trechos da canção “aqui a visão já não é tão bela”, “muita pobreza, estoura violência”, “vários botecos abertos, várias escolas vazias” e “mães chorando, irmãos se matando” que são mixadas junto ao sample de “Cannot Find a Way”, de Curtis Mayfield.

A faixa tem como tema central a uniformização da periferia, dizendo que “periferia é periferia (em qualquer lugar) e relata o cotidiano periférico e os problemas desse ambiente, como a superpopulação e o uso abusivo de drogas, o compositor Edy Rock enfatiza o mal exemplo para as crianças no uso indiscriminado de drogas “um exemplo muito ruim pros moleque/ pra começar é rapidinho e não tem breque”, e pede para que as mães tomem conta dos seus filhos, uma vez que os seus pais, dedicam todo o seu tempo ao trabalho, para colocar o alimento sobre a mesa.

Desse cenário surgem duas figuras, o “nóia”, que não consegue sustentar o seu vício devido a pobreza e os efeitos das drogas e o “chefe da casa”, cidadão honesto que se esforça no trabalho, mesmo com as piores condições. Contando com essas duas figuras, surge uma pequena narrativa dentro da música, relatando um assalto no qual “chefe da casa” é vítima e o “nóia” o assaltante, afinal “roubar é mais fácil que tramar”, o primeiro se revolta e compra uma arma e quando aparece a oportunidade de revidar, atira contra o assaltante no quintal da sua casa.

Em dado momento, o sujeito discursivo, ao tratar da origem da favela, reafirma a mensagem do disco sobre o fim mais comum destinado aqueles que vivem no crime, a morte ou a prisão: “um mano me disse que quando chegou aqui/ tudo era mato e só se lembra de tiro aí/ tudo maluco disse que ainda é embaçado/ Quem não morreu, tá preso sossegado”. Contudo, a música também trata sobre como a droga chega a periferia ao questionar: “quem vende a droga pra quem?”.

Edy Rock observa: “vem pra cá de avião ou pelo porto ou cais/ não conheço pobre dono de aeroporto e mais/ fico triste por saber e ver/ que quem morre no dia a dia é igual a eu e a você”. Através desses versos, apesar da música criar uma atmosfera de um “mea culpa”, o grupo de RAP denuncia a logística do tráfico internacional de drogas, não isentando as periferias da responsabilidade dos seus problemas, mas, sim acusando a existência de outros culpados, apesar dos integrantes da periferia serem os principais prejudicados.

Faixa 9 - Em Qual Mentira Vou Acreditar

Na faixa “Em Qual Mentira Vou Acreditar”, toda a tensão criada pela sonoridade e discurso do disco é rompida, dando espaço para uma música com base instrumental dançante e letra mais descontraída. Esse rompimento é marcado com um elemento sonoro, a música começa com o som de alguém trocando a estações de um rádio, que por um momento alterna entre a música “Chegou a hora”, da banda Boi Garantido, estática do rádio e “Vem Quente Que Eu Estou Fervendo”, do cantor Erasmo Carlos.

A base instrumental dançante, sampleada de “Hip Dip Skippedabeat”, do grupo Mtume, sustenta uma atmosfera mais amena, enquanto a letra da música, cantada pelo cantor e compositor Edi Rock, relata a história de um personagem periférico à procura de diversão na vida noturna e suas experiências nesse trajeto. Apesar da nova atmosfera do disco apresentada nessa faixa e a letra descontraída, a mensagem da música está envolta nas dificuldades que um homem preto e periférico pode enfrentar, até mesmo em um momento de lazer.

O sujeito discursivo, ao sair de sua casa para ir até uma festa, mesmo dirigindo devagar, toma um “enquadro” da polícia e com um toque de humor ironiza o fato ocorrido “eu me formei suspeito profissional/ bacharel pós-graduado em tomar geral”. Contudo, mesmo com a ironia apresentada, sublinha que o “enquadro” ocorreu devido a sua cor “quem é preto como eu, já tá ligado qual é, nota fiscal Rg polícia no pé”, porém há uma resposta sobre isso através do discurso policial: “escuta aqui o primo do cunhado do meu genro é mestiço/ racismo não existe, comigo não tem disso”, no qual fica evidente a ironia do policial em relação ao tema racismo, pelo distanciamento que ele coloca entre ele e quem deveria ser o mestiço mais próximo no seu círculo social. A revista causa danos ao patrimônio do sujeito discursivo e o desorienta “revirou os banco, amassou meu boné branco/ sujou minha camisa do Santos/ eu nem me lembro mais pra onde eu vou”, mas ainda assim ele persiste em continuar a procurar por diversão.

O próximo obstáculo encontrado refere-se ao campo romântico, é uma mulher que é apresentada na música de uma maneira muito positiva, bonita e com uma boa conversa, mas que na realidade é o inverso e, mostrando-se racista, faz comentários desagradáveis e generalizantes sobre os pretos, como não gostar de “neguinho de salão” e dizer que a maioria é “maloqueiro e ladrão”, além de pedir ao sujeito discursivo para que não falasse em gíria e lembrar que não está na favela.

A terceira e última dificuldade relatada na música, em sua noite é a falsidade dos amigos, ilustrada pelo encontro de um conhecido que, para obter vantagens, tais como uma carona e confiança, mente a respeito da sua identidade, fingindo ser um homem religioso quando na verdade é apenas um “nóia”. A carona, dada com o intuito de levar um recado para os parentes, é na verdade uma ida até um ponto de venda de drogas que usa como fachada uma igreja.

Utilizando-se mais uma vez da ironia, o sujeito discursivo relata a chegada ao local:

Que barato estranho, só aqui tá escuro/ Justo nesse poste não tem luz de mercúrio/ Passaram vinte fiéis até agora/ Dá cinco reais, cumprimenta e sai fora/ Um irmão muito sério em frente à garagem/ Outro com a mão na cintura em cima da laje/ De vez em quando a porta abre e um diz:/ “Tem do preto e do branco!” Encosta o nariz/ Isso sim isso é que é união/ O irmão saiu feliz sem discriminação/ De lá pra cá veio gritando rezando/ “Aleluia, as coisas tão melhorando!”. (Em Qual Mentira Vou Acreditar, 1997).

O refrão da canção, cantado entre os casos relatados, é mais um dos questionamentos do disco: “tem que saber curtir, tem que saber lidar/ em qual mentira vou acreditar?/ a noite é assim mesmo, então deixa rolar/ qual mentira vou acreditar?”, e nos mostra a posição do sujeito sobre a sua noite, que é uma analogia do seu cotidiano escuro. Afinal, ele deve acreditar no polícia? Nas mulheres que objetificam o preto? Ou, talvez, nos falsos amigos? Entre outras mentiras do seu cotidiano.

Faixa 10 - Mágico de Oz

“Mágico de Oz” é a décima música do disco, a base é um sample da música “It’s too late”, do grupo The Isley Brothers e a sua letra reforça a preocupação, apresentada anteriormente na faixa “Periferia é Periferia”, de Edi Rock com as crianças da periferia, antes expostas a todos os tipos de mal exemplos, agora, também, aquelas que vivem em situação de rua.

A canção retrata a perspectiva do sujeito discursivo sobre a vida de um menino em situação de rua, convivendo com usuários de drogas, prostitutas, traficantes e ladrões, que tem como objetivo conseguir sair dessa situação vivendo decentemente, sem sofrer influências do seu meio, como é expressado nos versos “sair um dia das ruas é a meta final/ viver decente, sem ter na mente o mal”.

O menino observa como funciona o sistema do qual ele quer se manter distante, a “malandragem com o bolso cheio”, cercada de mulheres, joias, carros importados e outros luxos, pagando propinas aos policiais em plena luz do dia, mas a tentação de ter tudo aquilo ao seu alcance faz com que ele se imagine na vida do crime. Sobre o ocorrido, o grupo de rap vai contra o discurso do senso comum sobre as escolhas e deixa o recado “dizem que quem quer segue o caminho certo/ ele se espelha em quem tá mais perto”.

Contudo, mesmo com as tentações da vida do crime, o garoto “relaciona os fatos com seus sonhos”, entende que isso é uma ilusão, que na vida do crime há aqueles sofrendo uma overdose de “crack” e que os traficantes são parte desse problema “matando os outros, em troca de dinheiro e fama” e que ele não deixaria se iludir com isso. Ainda assim, a preocupação do sujeito discursivo com o menino continua a aparecer, ao ponto dele julgar ser culpa de Deus a sua situação, como é expresso nos versos:

Hey mano, será que ele terá uma chance, quem vive/ nesta porra, merece uma revanche, é um dom/ que você tem de viver, é um dom que você recebe pra/ sobreviver, história chata, mas você tá ligado?/ que é bom lembrar, que quem entrar é um em cem, pra/ voltar, quer dinheiro pra vender, tem um/ monte aí, tem dinheiro quer usar, tem um monte aí/ tudo dentro de casa, vira fumaça, é foda, será/ que deus deve tá provando minha raça? só desgraça/ gira em torno daqui, falei do jb, é o que/ queria fazer, rezei pra um moleque que pediu/ qualquer trocado qualquer moeda, me ajuda tio? (Mundo Mágico de Oz, 1997).

Durante a música temos a presença do refrão “queria que Deus, ouvisse a minha voz/ e transformasse aqui no mundo mágico de oz” e em seguida, complementando o refrão, cantado em coro característico da música gospel os versos “queria que deus ouvisse a minha voz!/ que deus ouvisse a minha voz/ No mundo mágico de oz”. O refrão faz um pedido, ao elemento divino, para que transforme as ruas em um lugar de fantasia, que suporte os sonhos das crianças em situação de rua.

Na última estrofe o sujeito discursivo recita o nome de periferias e diz que elas têm lugar garantido no céu, traz à tona a dúvida sobre a existência de Deus, devido a todo sofrimento dos agentes da periferia apresentado no álbum e nessa música, mas, apesar disso reafirma a sua fé dizendo que acredita em Deus.

Faixa 11 - Fórmula Mágica da Paz

Em “Fórmula Mágica da Paz”, é utilizado o sample da música “Atitudes”, do grupo The Bar-Kays e a canção, apesar de ser a penúltima faixa do disco, é a última música do “Sobrevivendo no Inferno” (1997). Encerrando o disco, Mano Brown conta um pouco sobre a sua história de vida e faz reflexões sobre o cotidiano na periferia.

O sujeito discursivo reconhece a periferia como um “campo minado” o qual ele, muitas vezes, pensou em abandonar, mas foi incapaz porque aquilo era tudo o que ele tinha e, além disso, por ter aprendido muito sobre a vida naquela área. E, apesar de seu status de artista, um *rapper*, coloca-se no mesmo “nível” dos seus semelhantes, como sendo apenas “mais um sobrevivente” do cotidiano periférico.

Na canção, em tom nostálgico, o sujeito relata bons momentos da sua adolescência “eu era só um moleque, só pensava em dançar/ cabelo black e tênis all star/ na roda da função “mó zoeira!”/ tomando vinho seco em volta da fogueira”, admite a sua falta de comprometimento com a comunidade nessa época da sua vida e a admiração pelos ladrões e malandros mais velhos, mas questiona o resultado de suas vidas e conclui “que malandragem de verdade é viver”, porque boa parte deles já morreram.

Nos versos “2 De novembro era finados/ eu parei em frente ao São Luis do outro lado/ e durante uma meia hora olhei um por um/ e o que todas as senhoras tinham em comum/ a roupa humilde, a pele escura/ o rosto abatido pela vida dura/ colocando flores sobre a sepultura”, novamente o sujeito discursivo denuncia a morte dos pobres e pretos periféricos.

O conselho do Mano Brown é que os “manos”, aproveitem a vida curtindo um bom som, bebendo com os amigos, respeitando uns aos outros e sem o uso da pedra e da cocaína, para que suas mães não tenham que passar por essa situação. Ele pede aos seus iguais que cessem a violência contra a comunidade e sugere que encontrem a sua fórmula mágica da paz.

Faixa 12 - Salve

A última faixa do disco, nomeada como “Salve”, o grupo aproveita a base de “Ike’s Rap II”, de Isaac Hayes, para mandar um “salve”, que nesse caso pode ser interpretado como um agradecimento, para todas as comunidades pelas quais o grupo havia passado, para os amigos em situação de cárcere, “os manos que estão do outro lado do muro”, e para os DJ’s e Mc’s que compõem o cenário do Hip Hop no Brasil, que “transformam o rap na trilha sonora do gueto”.

No discurso desenvolvido durante as batidas do sample, Mano Brown manda um recado para aqueles que querem ver o seu fracasso, como porta voz da periferia, “e pros filha da puta que querem jogá minha cabeça pros porco...ai, tenta a sorte mano” e reafirma a sua fé em Deus “eu acredito na palavra de um homem de pele escura, de cabelo crespo, que andava entre mendigos e leprosos, pregando a igualdade... Um homem chamado Jesus...só ele sabe a minha hora”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*, “boa parte do alunado do EM, nas redes públicas, é egressa de camadas populares, com todas as implicações sociais e culturais decorrentes disso” (2015, p. 9). Devido a essas implicações, presumimos que, salvo aqueles alunos que foram privilegiados, através de suas famílias, com um investimento na sua formação leitora, o alunado do EM carece do contato prévio e a compreensão restrita acerca das obras canônicas, apresentadas durante a sua formação. Além disso, apesar do guia defender o uso das formas de expressão da cultura juvenil nos livros didáticos, na coletânea de LD, “não há presença significativa de textos multimodais, nem quantidade expressiva de textos que contemplem a produção própria da cultura juvenil” (2015, p. 52), mesmo que o protagonista do EM seja a figura central dessa cultura, o jovem.

Entretanto, sua “condição juvenil” o deixa naturalmente exposto aos gêneros dessa cultura fora dos muros da escola, o jovem ouve músicas e *podcasts*, lê *fanzines* e publicações com apelo artístico em redes sociais, como o Facebook, Twitter ou Instagram, e tem contato direto com a crítica, feita nesses meios, assistindo a opiniões de outros jovens e adultos em sites de compartilhamento de vídeos. Sendo assim, mesmo com as dificuldades encontradas no ensino, o jovem constitui-se leitor dos gêneros da cultura jovem pelos seus próprios meios.

A “sequência básica” do letramento literário na escola, proposta por Rildo Cosson (2011), consiste em quatro etapas, sendo elas: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*. A *motivação*, em resumo, é a preparação do aluno para a sua entrada no texto, a *introdução* é a apresentação do autor e da obra, na etapa da *leitura*, além de como a conhecemos, o autor discorre a respeito do “acompanhamento da leitura” e suas necessidades prévias e, por último, a *respeito da interpretação*, sobre os seus diferentes processos.

Essa sequência, usualmente utilizada no letramento literário no Ensino Fundamental, foi implementada para ganhar corpo e suprir as necessidades intrínsecas do Ensino Médio, para consolidar, nesse ambiente, a aprendizagem sobre a literatura. Agora, além dos itens citados, o processo de interpretação se divide em dois momentos, o primeiro busca uma apreensão global da obra, a *segunda interpretação* se aprofunda em um dos seus aspectos, há o processo de *contextualização* da obra, com o intuito de marcar suas características de época ou estilo da obra e a *expansão* que trata das relações intertextuais.

Com a sequência expandida, sugerimos aos docentes do Ensino Médio uma maneira de trabalhar o álbum “Sobrevivendo no Inferno” (1997) em sala de aula.

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiências, saber e educação literárias inscritos no horizonte desse letramento na escola. (COSSON, 2011, p. 76)

Portanto, trabalharemos aqui a sequência expandida, que se constitui nos seguintes momentos: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *primeira interpretação*, *contextualização* (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), *segunda interpretação* e *expansão*, buscando ilustrar cada um desses tópicos com o conteúdo do álbum, *Sobrevivendo no Inferno* (1997).

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Como forma de *motivação*, para trabalharmos o álbum *Sobrevivendo no Inferno* no Ensino Médio, lembrando que, segundo Rildo Cosson (2011), “ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2011, p. 54), propomos um debate primário sobre o consumo musical dos alunos e sobre o gênero musical com o qual pretendemos trabalhar.

Com o intuito de mediar o debate e colher informações que possam ajudá-lo na seleção de outros materiais didáticos para atividades futuras, sugerimos que ao docente faça perguntas como: com que frequência vocês ouvem música? Qual o gênero musical favorito de vocês? Quem ouve *playlists* ou usa serviços de *streaming* como o Spotify? Qual foi a última vez que vocês ouviram um álbum inteiro, sem pular nenhuma faixa? Vocês sabem o que significa a sigla RAP? Qual o valor cultural desse gênero musical? Quais temáticas ele aborda?

O debate está em concordância com o que sugere o autor quando afirma “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2011, p. 55).

Além dessa aproximação com o gênero e o gosto musical dos alunos, uma outra alternativa, esse com viés mais lúdico, seria propor a criação de um “rap instantâneo” com rimas improvisadas sobre o ambiente escolar ou a leitura de poemas, através de aplicativos com essa funcionalidade, como o AutoRap, aplicativo no qual o usuário pode gravar sua voz sobre amostras de sons e fazer mixagens automáticas, tornando-se um “autorapper”, segundo Cosson, “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir.” (COSSON, 2011, p. 55)

A *introdução* nada mais é do que a apresentação do autor e da obra, contudo, segundo Cosson, há alguns cuidados que devemos tomar nesse passo da sequência básica, sendo eles o cuidado de não transformar essa parte do processo em uma aula longa e expositiva a respeito da vida do autor, com detalhes que cabem somente a pesquisadores da esfera acadêmica e não aos seus leitores convencionais e, um outro cuidado, é não superestimar a obra, ao ponto de acreditarmos que o trabalho de levá-la ao aluno basta, pois “quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você” (COSSON, 2011, p. 60).

Em *A Periferia Pede Passagem: Trajetória Intelectual e Social de Mano Brown*, Rogério de Souza Silva, nos conta a respeito da vida e da obra do vocalista e líder do grupo de rap Racionais Mc's

Pedro Paulo Soares Pereira, o Mano Brown, nasceu em 22 de abril de 1970 na cidade de São Paulo. Foi criado em bairros humildes da Zona Sul da capital paulista por Ana Soares Pereira, a dona Ana de suas músicas. Ela foi, durante muito tempo, a única pessoa da família que o futuro rapper conheceu. Nada ou quase nada o líder dos Racionais MC's soube e sabe do pai. (SOUZA, 2012).

Segundo o autor, a respeito do livro, é imprescindível apresentar a obra física aos alunos, ao tratarmos do álbum, apresentar o seu material físico para os alunos manusearem pode vir a ser um problema, caso o docente não tenha acesso ao CD ou ao Disco de Vinil. Nesse caso, a apresentação virtual do encarte deve ser feita pelos meios à disposição do docente. Isso permitiria que os alunos refletissem a respeito das informações contidas na capa do disco, criando um cenário também produtivo ao debate e mediação do professor, porque, segundo Cosson, é nesse momento que o professor “chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2011, p. 60).

A arte da capa, um de seus elementos fundamentais, possui um papel primordial ao articular as canções no álbum com a imagem que o artista quer passar. Segundo a reflexão de Shuker (1999), por exemplo, artistas que colocam as letras de suas músicas na embalagem apontam para uma certa “seriedade” e “a iconografia das capas muitas vezes conota características do gênero da gravação” (*ibidem*: 45), agregando, inclusive, valor artístico ao álbum. (WALTENBEG, 2016).

Por esses motivos, Cosson ressalta, “não podemos deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão” (COSSON, 2011, p. 60). A respeito do álbum estudado, como veremos mais detalhadamente na seção “Sobrevivendo no Inferno: análise do álbum” deste trabalho, é impressionante como os elementos religiosos do encarte conversam entre si e fazem sentido como um todo ao ouvirmos suas músicas, dando margem a diversas opiniões interpretativas por parte do alunado.

Na questão da leitura, Cosson, revela “é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las” (COSSON, 2011, p. 83), antecipando o debate que será produzido na etapa de expansão.

Sobre a leitura da canção, Cosson, pontua dois cuidados essenciais, “um em relação à própria canção, ou seja, não ceder à tentação de tratá-la como um poema, deixando de lado a unidade que há entre a música e a palavra” (COSSON, 2011, p. 82) e, o outro cuidado, em momentos de utilização da canção para a introdução de outra obra, “consiste em não reduzir a um apêndice do romance”, o autor aconselha a não diminuir as obras perante a leitura central.

Portanto, a leitura do álbum deve ser feita integralmente, com a devida atenção aos elementos sonoros, tais como os *beats*, *samples* e demais mixagens ao fundo do conteúdo literário que é cantado para o ouvinte, reconhecendo assim todas as especificidades desse suporte.

Após a leitura, temos a primeira interpretação que se destina “a uma apreensão global da obra” (83), para certificar-se de que houve sucesso por parte dos alunos, nesse primeiro momento de interpretação, deve-se elaborar uma atividade escrita e individual, na qual o aluno será livre para dar suas impressões pessoais a respeito da obra, segundo Cosson, “ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do leu” (COSSON, 2011, p. 84).

Para tanto, é recomendável a elaboração de uma resenha crítica, contudo, nessa proposta caberia outros gêneros argumentativos, tais como o artigo de opinião, carta argumentativa e de leitor e até mesmo a crônica argumentativa, respeitando a individualidade do aluno, os textos poderiam explorar a temática referencial de cada música ou do álbum como um todo. O autor ressalta que antes da crítica, nessa etapa, o importante é a compreensão da obra.

É antes a compreensão que se busca entrever na apreciação feita pelo aluno, ou seja, o valor do texto do aluno está na capacidade de compreender a obra e não em julgá-la de modo crítico, embora as compreensões mais profundas não deixem de ser intensamente críticas. (COSSON, 2011, p. 85)

A noção de contexto comumente explorado em sala de aula, tende a ser uma aula de história do período em que a obra foi escrita e/ou das principais características de determinada escola literária, criando dessa forma um distanciamento entre o texto e o contexto. Cosson sugere uma aproximação entre esses dois elementos por meio de uma contextualização que permita o aprofundamento da obra por meio dos contextos.

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como o movimento de ler a obra de dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor. Dessa maneira, toda a vez que leio um livro estou também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles.” (COSSON, 2011, p. 86)

Seguindo esses conceitos, segundo o autor, a quantidade de contextualizações possíveis seria infinita, porém destaca as sete principais, sendo elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática, nas quais nos baseamos para a realização da leitura das canções com vistas ao letramento literário. Como atividade, caso haja o interesse do docente em trabalhar esse processo de uma maneira mais completa, sugerimos a realização de seminários nos quais os alunos, divididos em grupos, possam apresentar os resultados de suas pesquisas sobre os diferentes contextos que influenciam a produção do álbum e outras produções do gênero *hip-hop* no cenário nacional.

“A contextualização teórica procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (COSSON, 2011, p. 86), verificando os conceitos fundamentais que estruturam a obra. Dessa forma, sugerimos aos docentes que instruem os seus alunos na pesquisa sobre o sujeito periférico e as implicações do meio onde vivem e cruzem os dados de sua pesquisa com o sujeito discursivo apresentado por meio do álbum.

A contextualização histórica, a mais próxima do modelo comumente utilizado em sala de aula, oferece margem para diversas outras contextualizações, segundo o autor, como a contextualização biográfica e editorial, contudo, “essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2011, p. 87). Diante desse cenário, convém que a pesquisa mantenha o foco na época e local de produção do disco, sendo assim, a formação da periferia ou o surgimento das favelas (favelização) mostram-se como temas ideais para esse propósito, mas, também, é possível instruir o aluno a fazer uma pesquisa sobre a cidade de São Paulo na década de noventa.

Por tratar-se de uma obra contemporânea, a contextualização estilística pode apresentar certas dificuldades ao professor e alunos, uma vez que ela está centrada nos estilos de época ou períodos literários. Porém, Cosson ressalta que a essa contextualização deve “analisar o diálogo entre a obra e o período, mostrando como um alimenta o outro” (COSSON, 2011, 87). Pelos motivos apresentados, indicamos que o trabalho proposto pelo docente busque relacionar a linguagem do álbum com o seu conteúdo, os alunos poderiam, por exemplo, buscar palavras e estruturas sintáticas desconhecidas, procurar pelos seus significados e apresentá-las aos colegas.

Já na contextualização poética, “o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização” (COSSON, 2011, p. 88), com o cuidado de não reduzir essa contextualização a uma lista de elementos, mas sim para a efetivação de uma leitura “de dentro para fora”. Portanto, a sugestão de atividade que propomos para essa contextualização não é somente a identificação dos traços literários presentes no álbum, como os tipos de rimas, disposição gráfica das letras, encontradas facilmente na internet, figuras de linguagem, personagens, noção de tempo, etc. Mas, também, como esses elementos contribuem para o sentido de uma música ou do álbum.

Enquanto na textualização crítica o que é apreciado é a leitura de outrem sobre a obra, a recepção do texto pelas diferentes esferas que compõem a crítica, mídia, academia e as manifestações do público alvo, constituindo-se na “análise de outras leituras que tem por objetivos contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma” (COSSON, 2011, p.89). Nessa contextualização, recomendamos que a pesquisa tenha o foco de trazer diferentes opiniões críticas a respeito da obra e traçar um paralelo entre elas, dessa forma, o aprendizado implícito da apresentação é a existência de múltiplas leituras em determinadas obras e que o aluno não deve olhar para a crítica como a detentora da verdade sobre elas, mas sim como mais um canal de comunicação entre o leitor e a obra.

A contextualização presentificadora, ou presentificação, como nos apresenta Cosson, “é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do contexto” (COSSON, 2011, p. 89). Apesar do nosso *corpus* ser uma obra contemporânea, os nossos alunos podem não conhecer.

Sendo assim, sugerimos que a pesquisa circule em torno do que é apresentado ao leitor, por meio do álbum, e continua presente em nosso cotidiano, vinte anos após o lançamento do álbum, tais como as questões temáticas apresentadas anteriormente. O docente deve instruir os alunos a procurarem no conteúdo das letras por informações relevantes para essa finalidade, como resultados de pesquisa em estatísticas, como apresentado na introdução da faixa “Capítulo 4 Versículo 3”, sobre a violência sofrida pelo negro, e temas que ainda permanecem relevantes e a posicionarem-se diante dessas questões como sujeitos do agora.

Apresentada por último, a contextualização temática, apesar de ser a mais comum entre leitores, tanto no ambiente escolar quanto externo, uma vez que “ela retoma o caminho do “natural” do leitor que (...) comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra” (COSSON, 2011, p. 90), no que tange o letramento literário é necessário que essa contextualização seja mais rigorosa, não priorizando o tema em detrimento à obra.

Como apresentamos na seção “Sobrevivendo no Inferno: análise do álbum”, os temas transversais apresentados na obra, além de serem atuais, são elementos ricos de conceitos e informações que favorecem qualquer debate a respeito deles: violência policial, racismo, segregação social, mundo das drogas, crimes, prostituição, etc. Temas que podem despertar o interesse dos alunos para além da obra, nesse caso, orienta Cosson, “cabe ao professor fazer a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário e solicitar o acompanhamento do tema no campo de interesse dos alunos por um docente de outra disciplina (COSSON, 2011 p. 90), com o intuito de não podar o interesse dos alunos pelo tema.

Cosson elenca algumas orientações nesse processo, tais como não considerar a contextualização uma atividade sem vínculos com o texto trabalhado; que esse processo seja realizado por meio de uma pesquisa e que haja uma apresentação à turma, assim como uma orientação ativa por parte do professor e, por último, que o professor planeje de antemão diversas contextualizações, mas decida na primeira interpretação, quais seriam as melhores para se trabalhar, atendendo assim às especificidades dos alunos. Cosson também sugere a possibilidade de se trabalhar essa etapa de maneira interdisciplinar, envolvendo outros professores e suas matérias nesse processo.

A segunda interpretação tem o intuito de aprofundar a leitura em um dos aspectos da obra, segundo Cosson “ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2011, p. 91). Segundo o autor da sequência expandida, há uma ligação entre a contextualização e a segunda interpretação, que pode ocorrer de forma indireta ou direta, sendo a indireta uma atividade sem uma relação direta com a próxima atividade e a direta aquela que estabelece essa relação direta dentro dos objetivos. No caso dessa segunda, Cosson orienta a fazer a proposta de maneira que os alunos a executem individualmente ou em duplas.

Há também a possibilidade de fazê-la por meio de um projeto que integra a contextualização e a segunda interpretação, não deixando de lado um registro formal que demonstre a profundidade da leitura realizada e pontua “não se deve esquecer que o recurso ao projeto requer uma apresentação dos resultados alcançados e o compartilhamento deles com a turma” (COSSON, 2011, p. 93), em concordância com as ideias apresentadas pelos PCN

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (BRASIL, 1998, p.87).

Na etapa de expansão, a obra deixa de ser a única protagonista da leitura para abrir espaço para as obras que possuem uma relação com ela, segundo Cosson, a expansão

é esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. (COSSON, 2011, p. 94).

Como apresentado anteriormente, *Sobrevivendo no Inferno* (1997) tem uma forte relação com a Bíblia, desde os elementos religiosos, apresentados na obra em forma de personagens, orações e os questionamentos sobre a existência de Deus, além da citação direta do salmo 23, no encarte e a referência ao longo do disco, e a sua faixa *Genesis* (intro) que leva o nome do primeiro livro da Bíblia, indicando, que esse livro serviu de inspiração ou foi atualizado de alguma maneira na composição do álbum.

Como é possível observarmos na música *Capítulo 4 Versículo 3*, os versos “e a profecia se fez como previsto/ 1, 9, 9, 7, depois de Cristo/ a fúria negra ressuscita outra vez/ Racionais Capítulo 4, Versículo 3” têm ligação com a história bíblica na qual Moisés liberta os escravos do Egito. Nesses versos o sujeito discursivo cria um vínculo entre o povo hebreu e o povo preto, a “fúria negra” representa a insurreição do povo hebreu, que agora, através da representação artística do álbum, deve ser protagonizada pelo povo preto e periférico “pois o contexto vivido pelos hebreus que foram escravizados no Egito é similar ao contexto vivido pelos pretos, pobres e moradores da periferia em São Paulo” (YAGU, p.12, 2018).

Além dessa relação do álbum como um todo, observamos outros elementos da intertextualidade em algumas músicas, como a utilização de trechos de *Brasília Periferia*, através do recurso *sample*, do rapper GOG, na canção *Periferia é Periferia*, e de *Manos na Porta do Bar*, do próprio grupo, em *Rapaz Comum*. A utilização do *sample* como elemento da intertextualidade, é algo comum no universo do Hip-hop, como afirma Ederval Fernandes, crítico e poeta, em um artigo para a revista eletrônica *Modo de Usar & Co*:

[...] em alguma medida, o Hip-hop antecipou uma série de recursos que são utilizados hoje na poesia contemporânea. O aparato multimídia, a poesia-performance, a diluição das fronteiras entre as linguagens artísticas, o *sample* como um recurso intertextual e criador de camadas de significação (colagens), o aprofundamento da oralidade como recurso estético (a poesia dialetal, etc). São muitas as aproximações que podemos fazer entre poesia contemporânea e rap (se é que podemos separar o rap da poesia contemporânea). (Fernandes, 2016)

Os temas apresentados pelo álbum abrem espaço para um outro tipo de expansão, baseada no diálogo construído pelo leitor entre o álbum e outra obra, é possível, por exemplo, que o leitor associe a música *Rapaz Comum* a *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, do cânone Machado de Assis, por ambas as obras tratarem de uma perspectiva póstuma do sujeito discursivo, ou outra faixa do disco a uma das obras que teve contato durante a sua trajetória leitora, formação escolar ou no consumo da cultura popular através de filmes e músicas, como pode ocorrer aqueles alunos que têm o hábito de ouvir rap ou assistiram ao filme nacional *Diário de um Detento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997) como *corpus* e a sua imersão no processo da sequência expandida justifica-se não somente pelo seu valor cultural, social e político, mas, também, pela sua estética, como exigido pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Segundo, que vão além das rimas, supervalorizadas dentro da cultura do hip-hop, em contraste com a cadência sonora, mas a construção de sentido por meio dos elementos sonoros e a fala do sujeito discursivo e o diálogo temático que a obra oferece para a realidade do ouvinte e a pluralidade de gêneros textuais apresentados pelas letras, à exemplo do diário pessoal citado anteriormente, como relata Ana Laura Boeno Malmaceda no artigo *A Literatura Nas Canções do Racionais Mc's*

Os principais temas figurados nas letras extensas e narrativas dos Racionais MC's são o racismo estrutural que media as relações de poder no Brasil, a violência urbana, barbárie sedimentada na cultura, e a reflexão sobre a experiência da falta, esta última também explorada com uma peculiar autoanálise do artista sobre os dilemas em representar uma comunidade enorme e diversa como a do bairro Capão Redondo, em São Paulo. Os Racionais MC's contam histórias que configuram um apurado tipo de ficção, que busca recursos textuais no ensaio, na crônica e no conto, vantagem do uso da palavra cantada e performada. Assim, é comum que, numa mesma canção, estejam justapostas histórias sobre personagens ficcionais, contextualizações políticas, intuições do MC e até mesmo estatísticas e encenações de diálogos. (BOENO, 2017 p.4).

A utilização do álbum amplamente conhecido, tanto pelo público jovem, tanto no ideário cultural brasileiro como um todo, no processo de letramento literário, encontra amparo nas ideias de Cosson (2011), porque, segundo ele “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura (COSSON, 2011 p.35)

Um dos fatores mais importantes é o caráter atual da obra, lançada há duas décadas atrás, mas que hoje continua a fazer sentido como um todo pela sua riqueza temática e abordagem social e política, pelas discussões que vogam na atualidade, como as pautas de reestruturação ou aumento do sistema carcerário, pobreza, legalização das drogas e meios de combate ao tráfico e, até mesmo, o papel da mulher na sociedade. Segundo Cosson (2011) “obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2011 p.34)

REFERÊNCIAS

BOENO MALMACEDA, Ana Laura, *A Literatura nas Canções dos Racionais Mc's: uma análise comparatista à luz de Rubem Fonseca, Paulo Lins e Ferréz*, Universidade de Lisboa, 2017

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos* : PNLD 2015 : língua portuguesa : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 104p. : il.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luis Iván; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique G.; LIMA, Adriana dos Santos. *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada; FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública, jun. 2017. Disponível em: . Acessado: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf> 11 nov 2018

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

DOMINGOS LIMA, Juliana, *Como o consumo de playlists está mudando a nossa maneira de ouvir música*. Nexo. 2017 Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/25/Como-o-consumo-de-playlists-est%C3%A1-mudando-a-nossa-maneira-de-ouvir-m%C3%BA>> Acessado em 27 de Dezembro de 2018

FERNANDES, Ederval. *Dossiê Rap Brasileiro. Modo de usar & Co*. 10 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2015/04/rap-brasileiro-mano-brown-porederval.htm>> Acesso em 29 de setembro de 2017.

JULIÃO, Juliana, *Sobrevivendo no inferno é uma aula de história, política, racismo e luta por direitos*, Carta Capital. 2018 Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/05/28/sobrevivendo-no-inferno-e-uma-aula-de-historia-politica-racismo-e-luta-por-direitos/>> Acessado em 27 de Novembro de 2018.

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

RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no Inferno*. Casa Nostra, São Paulo, 1997. 1 CD.

Rolling Stone Brasil, *Os 100 maiores discos da Música Brasileira - Rolling Stone Brasil*, outubro de 2007, edição nº 13, página 109.

SILVA, Rogério de Souza, *A Periferia Pede Passagem: trajetória social e intelectual de Mano Brown*, Unicamp 2012.

STATISTA, *Sales in the US*, 2018. Disponível em <<https://www.statista.com/chart/12950/cd-sales-in-the-us/>> Acessado em 27 de Dezembro de 2018

STATISTA, *Music Sales in the United States*, 2018. Disponível em <<https://www.statista.com/chart/4220/music-sales-in-the-united-states/>> Acessado em 27 de Dezembro de 2018

STATISTA, *Vinyl Resurgence Style Over Substance*, 2018. Disponível em <<https://www.statista.com/chart/13578/vinyl-resurgence-style-over-substance/>> Acessado em 27 de Dezembro de 2018

VICE, *Os Bastidores da Criação da Capa de Sobrevivendo no Inferno, dos Racionais Mc's*. Vice, 2015, Acessado em: https://www.vice.com/pt_br/article/7xebzx/bastidores-capa-sobrevivendo-no-inferno-racionais.

WALTENBERG, Lucas. *Novas configurações do álbum de música na cultura digital: O caso do aplicativo "Biophilia"*, Revista Crítica de Ciências Sociais 2016.

WITT, Stephen *Como a música ficou grátis: o fim de uma indústria, a virada do século e o paciente zero da pirataria*. Intrínseca, 2015.

YAGUI TAKAHASHI, Henrique *Sobrevivendo no inferno: um manifesto-escritura sobre a teologia da periferia*, UFSCAR, 2018.

REFLEXÃO CONCEITUAL ACERCA DA NOÇÃO DE POLIFONIA E RELAÇÃO DIALÓGICA (DIALOGISMO): A PARTIR DAS OBRAS DE BAKHTIN



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517035>

Data de aceite: 22/04/2025

Neide Araujo Castilho Teno

Doutora em Educação. Mestre em Linguística. Docente Sênior do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidades Universitárias de Dourados e Campo Grande-MS. Coordena os seguintes Projetos de Pesquisa “ (Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais” e “Narrativas Profissionais: Diálogos Sobre o Agente de Letramento e o Ensino”. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5062-9155>

Ivo di Camargo Junior

Pós-Doutorado em Formação de Professores (PPGFP-UEPB). Mestre e Doutor em Linguística (UFSCar). Licenciado em Letras (UNESP/Assis), Filosofia (UFSJ) e Bacharel em História (UNESP/Franca). Doutorando em Educação pela UFSCar e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/IFSP. Desenvolve pesquisas sobre Mikhail Bakhtin, cinema e outras mídias/linguagens e educação. Colaborador no Projeto de Pesquisa: (Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais”. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4259-4711>

Clemilton Pereira dos Santos

Professor Doutor do Curso de Letras Português/Espanhol, Letras Português/ Inglês e Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) de Dourados/MS. Estuda temas como Semiótica, linguística do texto, discurso jornalístico, Estudos Culturais e ensino de Língua Portuguesa, Língua Latina e Análise linguística. Colaborador no Projetos de Pesquisa “ (Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais” Orcid <http://orcid.org/0000-0003-3982-5010> <http://lattes.cnpq.br/4336572722397251>

RESUMO: Dialogismo e polifonia são conceitos importantes na obra de Bakhtin e constituí temas e críticas de estudos que permeia a concepção de linguagem e, quem sabe, mais do que isso, sua concepção de mundo. Não raras vezes polêmico o uso dos termos “dialogismo” e “polifonia” por considerarem sinônimos o emprego de uma expressão por outra. A literatura acerca dos estudos de Bakhtin data de longa data,

anos 1970 e, desde então, essa literatura tem contribuído de forma promissora para provocar reflexões acerca do ensino e linguagem na sala de aula. O texto que ora apresentamos tem relação com um projeto de pesquisa sob o Título “(Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou Discursivos: contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas em tempos digitais”, desenvolvidos pelos alunos do PROFLETRAS, e o recorte do estudo tem o objetivo de estabelecer uma reflexão conceitual acerca da noção de polifonia e relação dialógica (dialogismo) a partir das obras de Bakhtin. Estudiosos como (Bakhtin, 1926, 1999, 2002); 2003), Souza e Di Camargo (2024), Faraco (2009), Brait (1994,2009,2025) entre outros ajuízam acerca da temática. Os resultados do estudo versaram sobre a relevância na leitura original bakhtiniana, e o dialogismo se faz presente nas obras do estudioso russo não como referência de um texto a outro, mas tem estreita relação com questões dialógicas que ocorrem entre as vozes de um discurso. O estudo oportunizou conhecer os modos que a polifonia e dialogismo vêm sendo abordados nos estudos contemporâneos com possibilidades de diferentes assimilações conceituais.

PALAVRAS-CHAVE: Polifonia. Relação Dialógica. Teoria Bakhtiniana.

INTRODUÇÃO

Iniciamos a escrita deste artigo com uma conversa com as obras do Círculo de Bakhtin, estudioso que desde o final dos anos 1970 tem contribuído para promover reflexões acerca da linguagem, principalmente no ensino e contexto de sala de aula. Nessa esfera, o conceito de gênero do discurso assinala para a importância de discorrer sobre os enunciados presentes nas dimensões sociais.

Embora o estudioso não seja brasileiro, seus conceitos e obras passaram a influenciar estudiosos no Brasil a partir de 1970, momento que as concepções do autor foram aceitas e surgiram como aporte de estudos provocando pesquisas em diversos segmentos da Educação. Quando anunciamos segmentos da Educação estamos envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, mormente as ciências humanas. Nesse universo Bakhtin realizou trabalhos que estão caracterizados em suas diferentes obras, por exemplo o conceito de polifonia quando Bakhtin analisa a narrativa de Dostoiévski.¹

Duas temáticas chamam atenção em Bakhtin (1999, 2003) polifonia e relação dialógica (dialogismo) o que justifica a importância de um estudo de natureza teórico-conceitual acerca das noções dessas temáticas a partir das obras desse estudioso. Assim, a finalidade deste estudo é estabelecer uma reflexão conceitual acerca da noção de polifonia e relação dialógica (dialogismo) a partir das obras de Bakhtin entre outros.

1. Muitas obras foram realizadas por este estudioso, tais como:

DOSTOIÉVSKI, F. M. Crime e castigo. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001

DOSTOIÉVSKI, F. M. Gente pobre. Trad. Fátima Bianchi. São Paulo: Editora 34, 2009.

DOSTOIÉVSKI, F. M. O idiota. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008.

DOSTOIÉVSKI, F. M. Os irmãos Karamázov. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008. v. I.

DOSTOIÉVSKI, F. M. Os irmãos Karamázov. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2008. v. II

DOSTOIÉVSKI, F. M. Memórias do subsolo. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2004

Outra premissa importante para justificar a elaboração deste estudo está na frequência de perguntas dos alunos do Profletras/UEMS/ Polo de Dourados acerca da temática e sua contribuição para a formação do professor. É possível pensar a formação docente a partir do pensamento bakhtiniano enquanto dimensão praxica? Esta dimensão da práxis está nas relações estabelecidas entre teoria e prática, relação intrínseca no bojo do Profletras no sentido de compreender o sujeito enquanto agente, que age para transformar o mundo.

Quando Bakhtin (2010) sugere o reconhecimento das singularidades em relação ao outro e lança mão do ato responsável, de certo modo está chamando atenção para minimizar as fragmentações dos processos formativos, para que no futuro o professor possa atuar com vistas na transformação social. O desenvolvimento das ideias do pensamento bakhtiniano para a formação docente encontra ressonância com as ideias de outros estudiosos no sentido de articular teoria-prática a partir da noção de práxis pedagógica.

O termo análise dialógica ganha maior popularização quando acrescenta ao termo a palavra discurso, nomeadamente ficando como Análise Dialógica do Discurso (ADD).

A partir da publicação da obra “Análise e teoria do discurso” de Brait (2006) foi o que serviu para, solidificar o domínio na área de análise do discurso. Embora, no quinto capítulo de Problemas da poética de Dostoiévski (2008)², mais especificamente no “O discurso em Dostoiévski”, Bakhtin já advertia, que obra de Dostoiévski não seria linguística no sentido tradicional do termo, mas seria uma metalinguística ao pensar que esta obra se encaixaria mais na linguagem viva da comunicação dialógica.

Esse reconhecimento de Bakhtin (2008) acerca da obra ser de cunho dialógico da linguagem, foi enfatizada por (Brait, 1994) quando explica que o dialogismo “[...] desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (Brait, 1994, p. 11).

O estudo que ora desenvolvemos interessa a área dos estudos da linguagem, da língua desenvolvidos no Brasil. Importante lembrar que o campo da análise dialógica do discurso, ao longo da história tem recebido diferentes denominações, mas todas têm ligação com o discurso e à perspectiva adotada, assim encontramos: teoria dialógica do discurso, perspectiva dialógica discursiva, análise dialógica do discurso, análise dialógica de discurso, análise dialógica dos discursos, teoria/análise dialógica do discurso, análise do discurso bakhtiniana. Em qualquer estudo investigativo acerca da linguagem vamos encontrar quatro tipos de análise do discurso: análise textual, análise pragmática, análise crítica do discurso, análise da conversação.

2. BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

O texto está organizado em duas sessões, a primeira caracterizando aparatos teóricos Bakhtiniana sobre polifonia e a segunda especifica-se aspectos conceituais acerca do dialogismo e por fim, tecem-se algumas considerações finais.

O QUE EXPLICA A LITERATURA SOBRE POLIFONIA?

Para aproximar das teorizações sugeridas por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, importante conhecer quem foi esse pensador no contexto do estudo. De família nobre, Bakhtin nasceu em 1895 e morreu em 1975, na Rússia. Sua biografia foi escrita por dois estudiosos Katerina Clark e Michael Holquist (Cambridge, Harvard University Press, 1984), traduzida para o português por J. Guinsburg e publicada pela editora Perspectiva³. Os apontamentos realizados neste estudo partiram dos subsídios do livro de Clark e Holquist (1984) e de Faraco (2009).

Tanto Bakhtin como seu irmão Nicolai, desde a infância tiveram uma educação bastante culta, com envolvimento a iniciação na cultura europeia e na adolescência entre 1905 e 1912, residiram na cidade de Vilno, capital da Lituânia, que segundo os biógrafos, esse espaço oferecia muita cultura pelas características da arquitetura, como à mistura de línguas, culturas, grupos étnicos.

Nesse contexto que Bakhtin se envolve com alguns círculos de intelectuais, que seriam determinantes para o resto de sua vida e sua teoria, pois em círculos de discussões nunca se fala em voz unívoca, mas sempre plural. O Círculo de Nevel foi o diferencial para constituição das ideias de Bakhtin pois, tratava de um grupo que se envolviam com muitas reuniões de intelectuais cujos encontros buscavam um intercâmbio entre as diferentes disciplinas (Clark; Holquist, 1984).

As represálias do governo russo levaram Bakhtin ao exilado por quinze anos (1930/1945), quando desempenhou a função de professor de Contabilidade, de criador de porcos e professor no Instituto Pedagógico da Mordóvia, e em 1960, aposenta e se torna chefe do Departamento de Literatura Geral (Clark; Holquist, 1984).

A vida e obra de Bakhtin teve seus altos e baixos, com saúde debilitada, com osteomielite que o levou a perder um membro inferior (perna) antes dos quarenta anos. Os conceitos deixados pelo estudioso permanecem atuais e possibilitam compreender aspectos da realidade do cotidiano.

Dentre os conceitos deixados por Bakhtin passamos a realizar uma discussão de dois conceitos fundamentais do pensador russo: **polifonia e o dialogismo**. No Círculo de Bakhtin em Problemas da criação de Dostoiévski (1929) já aparece o conceito de polifonia que varia conforme sua aplicação, pois não há uma homogeneidade em sua aplicação. Assim encontramos polifonia na música, na literatura, na psicanálise, na linguística, polifonia

3. CLARCK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

em Carel e Ducrot (2010) e polifonia no Brasil. Restringimos neste estudo discorrer acerca da polifonia na linguística e sua relação com os estudos de pesquisadores brasileiros.

Encontramos o conceito de polifonia no Círculo de Bakhtin em Problemas da criação de Dostoiévski (1929), obra reeditada em 1963 com o título de Problemas da poética de Dostoiévski. Ficamos centrados nos ensinamentos da obra republicada onde os conceitos aparecem de maneira mais aprimorada. Bakhtin (2008) se debruça sobre as obras de Dostoiévski para definir a questão do termo polifonia. Desde o primeiro romance “ Gente Pobre” até ao último produzido pelo autor “ Os Irmãos Karamazov” de Dostoiévski que Bakhtin percebe a importância da relação entre os interlocutores na leitura dos discursos produzidos para chegar na denominação de polifonia.

Explica Bakhtin (2008) que o diálogo produzido no interior dos romances de Dostoiévski criava nos personagens vozes dissonantes, pois ao usar a mesma imagem, as mesmas palavras tentando passar a mesma ideia elas ‘soavam de modo diferente’ (Bakhtin, 2008, p. 253) e por não serem autônomas aparentavam “três consciências com plenos direitos” (p.254). Veja que a palavra do outro tem peso na percepção do que quer dizer, que ora pode produzir sentido angustiante, ora revelador, ora denunciador e assim por diante, um estilo determinante para revelar o discurso, por isso polifonia.

A análise do discurso nada mais constitui em desvelar o que o outro diz e o que o outro quer atingir, o que na fala do outro pode antecipar acontecimentos pretendidos. Por meio da antecipação da palavra há sempre uma outra palavra, uma verdade escondida, uma suspeita sendo alertada, assim é por meio do dialogismo e da polifonia que o discurso se concretiza. E no discurso que se encontra poder exercido “pelo outro sobre si mesmo, a fim de alcançar o caminho para si mesmo” (Bakhtin, 2008, p. 268).

Para compreender o sentido que se quer atribuir ao discurso, necessário se faz buscar no interior das falas dos sujeitos as diretrizes sociais e ideológicas, por isso o termo polifonia como combinação de várias vozes, um conceito adequado para analisar a multiplicidade de vozes em uma narrativa. Longe de igualar ao discurso do herói nos romances dostoiévskianos, os estudos de linguagem na análise do discurso, particularmente busca situar, organizar e definir as vozes presentes.

No discurso do herói nos romances dostoiévskianos há a presença de várias vozes conflitando entre os personagens no romance e a empreitada principal é “encontrar sua voz e orientá-la entre outras vozes, combiná-la com umas, contrapô-la a outra ou separar a sua voz da outra à qual se funde imperceptivelmente” (Bakhtin, 2008, p. 277), e nessa busca de sentido que Dostoiévski chega à polifonia. A voz do herói para Bakhtin torna tão plena como a palavra, mas ela “possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis”(Bakhtin, 2008, p. 5).

O termo polifonia é entendida como uma “estratégia discursiva acionada na construção de um texto” (Barros, 2003, p. 5-6), porque as vozes se mostram, diferente

das vozes nos textos monofônicos que se ocultam como se fossem uma única voz se escondendo no interior do diálogo. No dizer de Barros (2003, p. 40) quando o emissor escolhe a primeira pessoa para dar voz a sua enunciação ele atribui a expressão e o conhecimento a um narrador e “ao mesmo tempo em que faz essa delegação, o sujeito da enunciação, por meio de outra ou de outras vozes, desqualifica o narrador como sujeito do saber, mais precisamente, do saber interpretar”, assim há a possibilidade de construir polifonia.

O importante é entender que na busca pela literatura sobre a questão da polifonia o ponto de explicação está centrada no aspecto dos personagens de Dostoiévski,(1929) que se diferenciam por uma multiplicidade de consciências que não se subordinam à consciência⁴ do autor. Essa forma de construção textual dos documentos de Dostoiévski,(1929) a independência das vozes, a inconclusibilidade temática do pensamento é o que vai favorecer exame de polifonia muito bem ressignificado por Bakhtin. Assim expressa acerca do tema:

Não se exige do autor do romance polifônico uma renúncia a si mesmo ou à sua consciência, mas uma ampliação incomum, o aprofundamento e a reconstrução dessa consciência [...] para que ela possa abranger as consciências plenivalentes dos outros (Bakhtin, 2008, p. 78).

Polifonia é o que vai distinguir, por exemplo, diálogo de um artesão de um diálogo de um político. Todas as relações dialógicas entre os sujeitos geradas por diferentes condições, diferentes profissões, status acabam denunciando a plenitude da ideia por meio da linguagem.

O QUE EXPLICA A LITERATURA SOBRE RELAÇÃO DIALÓGICA/ DIALOGISMO?

Antes de compreender acerca do dialogismo em Bakhtin (2008), importante entender o conceito de discurso nos escritos do filósofo, pois não tem como entender dialogismo separado do conceito de discurso. Quando Bakhtin, (2008, p. 207) propõe que a “língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística[...] absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso ”, ele busca focar nas relações sociais e na interação verbal a substância da língua alcançada por meio das enunciações (Bakhtin, 1986,p. 123).

A expressão (a língua em sua integridade concreta e viva) depõe que o discurso não se realiza sozinho ele se concretiza entre interlocutores que, na explicação de Barros (1996,

4. Entendendo consciência no estudo como o subjetivo do autor , a maneira que o autor tem de aprofundar sua ideia sobre o incomum.

p33) são interlocutores que não deixam de ser seres sociais; presentes num “diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam.

Necessário lembrar que conceito de dialogismo em Bakhtin não se refere à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas entre discursos, uma vez que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (Fiorin, 2006, p. 166), por isso dizer que “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (Fiorin 2006, p. 170).

Três acepções diferentes o termo diálogo/dialogismo é utilizado nos textos de Bakhtin segundo Morson e Emerson (2008, p 506):

1] como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; [2] como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e [3] como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global).

Embora a expressão diálogo/dialogismo receba acepções diferentes nos escritos do filósofo russo, dependendo do contexto em que é empregado, sempre assume a ideia da linguagem do homem em seu cotidiano pois impossível pensar num dialogo fora das relações humana.

A relação dialógica está sendo refletida a partir do modo de pensar a linguagem do Círculo, isto é percebida numa dimensão social. Quando se propõe a pensar a interação verbal, consequentemente encontra-se as bases na concepção e reflexão do Círculo nas relações dialógicas da linguagem. A expressão relações dialógicas ou dialogismo tem seu nascimento registrado pelo Russo Bakhtin (1999), que o explica como o mecanismo de interação textual, um processo que está a disposição do interlectutor para compreender a linguagem. Trata do modo do funcionamento da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado.

No conjunto das obras de Bakhtin (1999) o dialogismo é um tema relevante da linguagem enquanto manifestação do processo de interação entre indivíduos socialmente organizados. As formas de interação social e as condições ideológicas são requisitos apontados por Bakhtin para entender o que ocorre num determinado contexto social por meio da linguagem, uma vez que “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (Bakhtin, 1999, p. 41).

E por meio da palavra, dos gestos, dos sinais que acontecem a comunicação, por isso dizer que linguagem e vida caminham lado a lado. Encontra-se nas palavras e nas relações dialógicas o sentido existencial para a vida. As relações dialógicas não se limitam ao diálogo face a face, há uma extensão de sentido que vai além disso, todo tipo de comunicação verbal constitui objeto para outros discursos, assim qualquer desempenho verbal inevitavelmente “se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera,

tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e funcionando como parte dele ” (Bakhtin, 1993, p. 123).

O dialogismo defendido por Bakhtin tem como embasamento a concepção sociointeracional da linguagem. De tal modo, que as práticas discursivas e não as estruturas linguísticas constituem o núcleo do princípio dialógico. Nele, práticas discursivas e estruturas linguísticas se determinam e se influenciam reciprocamente. Na visão Bakhtiniana qualquer texto é duplamente dialógico: por acomodar uma relação dialógica entre interlocutores e entre textos. Por isso dizer que o discurso é uma invenção de uma relação dialógica, entre sujeitos (dialogismo), por meio de diálogo com outros discursos (intertextualidade). Assim podemos dizer de duas questões básicas no dialogismo: uma constante interação entre os sujeitos do diálogo, e a interdependência entre discurso e contexto.

Clark e Holquist, (1998, p. 235) muito bem esclarece o reconhecimento do dialogismo bakhtiniano dada “a necessidade de dar conta da presença do outro a quem uma pessoa está falando”. Sentido e significado de enunciados perpassam pela questão do dialogismo, “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Bakhtin, 2000, p. 318).

A publicação do artigo sob o título “Diálogos em movimento: memória e trajetória d’O Círculo de Bakhtin em Diálogo (2008-2023)”, de Souza e Di Camargo (2024), publicado na Revista Diálogos (RevDia), faz uma retrospectiva dos 15 anos de história dos estudos e ideias desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, e ao relacionar as pesquisas efetivadas nesse espaço de tempo, a expressão relações dialógicas são pontos de encontro e similaridades entre as produções. Assim expressam acerca das pesquisas:

[...] pois o que mais vale numa pesquisa como esta é onde eles se encontram e não o que os diferencia. Para ambos os autores russos, o eu somente existirá se houver relação dialógica com o outro, pois sem essa alteridade o humano não vivencia e nem entra no mundo da linguagem, não terá aprendido, nem desenvolverá sua capacidade psíquica. É o outro que nos constitui na formação de nossa identidade própria, por esse motivo, aprendendo com o outro por meio do diálogo, desenvolveremos uma aprendizagem dialógica, que será demonstrada e enriquecida pelos conceitos de Vygotsky e Bakhtin (Souza e Di Camargo, 2024, p. 5).

A produção de Souza e Di Camargo (2024) traz destaques para as pesquisas vinculadas a Bakhtin e não deixa de ser uma discussão dialógica entre discursos recuperando vozes nos diferentes espaços geográficos.

Não menos importante são os ensinamentos de Fiorin (2006) quando aponta a intertextualidade como modalizador do discurso, e sua relação com o dialogismo composicional como uma maneira de olhar para a “incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro (s) no enunciado. [...] São maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso” (Fiorin, 2006, p. 32). Foram ensinamento presentes

em Volóchinov,(2017), estudioso que adverte para o real funcionamento do enunciado no discurso citado , no discurso direto, e no discurso indireto, entre outros.

O contato do sujeito com a realidade é o que vai provocar o dialogismo, pois as relações dialógicas transcorrem do uso ativo da linguagem, que por sua vez vai permear a interação. O estudioso Fiorin (2006) considera as relações textuais como uma maneira de operar o discurso e por isso traz a intertextualidade como uma forma das relações. A partir dessa premissa, explica o termo:

Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. No entanto, é preciso verificar que nem todas as relações dialógicas mostradas no texto devem ser consideradas intertextuais (Fiorin, 2012, p. 153).

Para compreender a intertextualidade, da forma como propõe Fiorin, necessário observar a relação entre mais de um texto; verbal ou não. Acontece A intertextualidade ocorre quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já instituído, “quando um texto se encontra com outro, quando duas materialidades se entrecruzam, quando duas manifestações discursivas se atravessam” (Fiorin, 2006, p. 182).

Caminhando um pouco mais para a literatura, a estudiosa Guimarães (2009, p. 134), contribui acerca da questão da intertextualidade apontando que ao pensar na intertextualidade necessário se faz refletir sobre a interdiscursividade, pois “tanto um fenômeno quanto o outro dizem respeito à presença de duas vozes num mesmo segmento textual ou discursivo. Mas apresentam também diferenças”. A explicação dada pela estudiosa caracteriza bem os termos, advertindo que a intertextualidade é a presença de um texto em outro, já a interdiscursividade é a interação entre os discursos, o que permite desempenhar atos discursivos.

É possível pensar em relações dialógicas em discursos de gêneros digitais? O contexto digital tem apresentado material importante para mobilizar aspectos da polifonia e relações dialógicas?

As mídias sociais, o TikTok, o Instagram, podem ser uma alternativa para se trabalhar pedagogicamente com práticas de leitura, práticas de letramento e refletir acerca dos diferentes contextos, conforme sinalizado por Bakhtin (2016) sobre práticas de compreensão de sentido. Cabe lembrar dos ensinamentos desse estudioso de que o discurso sempre provoca uma atitude responsiva em relação a ele, pois toda compreensão ocasiona uma resposta (Bakhtin, 2016), assim, tanto os comentários da mídia, como as propagandas sinalizam uma ação responsiva, ora informando ora, compartilhando ora persuadindo.

O digital não deixa de constituir uma maneira do sujeito ser na vida e no mundo, por isso vamos pensar que na vida não tem como dispensar as relações dialógicas. O ensaio

de Bakhtin (2003), chamado “O problema do texto”⁵, no Brasil, foi publicado pela primeira vez na coletânea intitulada *Estética da criação verbal* (1979), onde encontramos uma maneira de pensar o dialogismo articulando a palavra com seus níveis, reiteráveis ou não reiteráveis na enunciação. O que ele chama de reiterável ele traz para dentro da língua como elementos reiteráveis e idênticos para serem interpretados. Trata de uma forma de pensar o dialogismo nos estudos dos gêneros discursivos enquanto espaços de usos da linguagem.

Uma abordagem dialógica em ambiente online temos que considerar a natureza digital, ou seja a questão da esfera da atividade humana. Em outras palavras, prestar atenção no espaço em que esses textos verbo-visuais e esses enunciados estão alocados.

Se na esfera digital os discursos são textos, vídeos, sons, imagens e estão alocados em softwares, o sujeito estabelece relação com os textos e discursos em ambiente digital.

Como observado por Souza e Carvalho (2007) os elementos verbo-visuais constituem a essência dialógica, uma vez que possuem natureza hipertextual e permitem o sujeito interagir com esses textos verbo-visuais estabelecendo relação com o outro em toda sua concretude. Essa relação mesmo que mecânica como clicar em uma imagem, apertar uma tecla, ser remetido para outro ambiente, mesmo assim desencadeia uma relação dialógica, nas interações online por meio os elementos não verbais que se apoiam em um signo verbal (a palavra).

Embora nos escritos de Bakhtin (2002) não exista uma correspondência entre a linguagem verbo-visual e o processo de hibridização, essa categoria se aproxima dos ensinamentos bakhtiniano, pois uma vez presente nos ambientes online é fundamental para que os sujeitos estabeleçam relações. Sobre essa assertiva contribui Bakhtin (2002, p.184) apontando que é possível existir relações dialógicas “entre outros fenômenos conscientizados desde que esses estejam expressos numa matéria signíca. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes”, até porque entendemos que o dialógico perpassa a pintura, a arte, a música, a escultura, a arquitetura etc.

Desta forma podemos encontrar marcos teóricos que justificam a questão verbo-visualidade, pensamento bakhtiniano e retórica por meio de enunciados publicitários pois no dizer de Bakhtin, (1981, p.38) “todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não-verbais - banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”. Essa teoria do estudioso sobre o diálogo entre discursos de diferentes modalidades – verbal, visual e verbo-visual, faz se presente em textos do *Círculo*⁶ Por fim, o fato do contexto da mídia possibilitar pesquisas com o discurso digital já aponta para a presença de usuários, de interação entre vozes e a imprevisibilidade de

5. The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis. Speech Genres and Other Late Essays, publicada pela University of Texas Press

6. A título de exemplificação ler o artigo “Análise discursiva de publicidade infantil: uma perspectiva bakhtiniana” de Cristhiane Ferrequeut, publicado na revista *Letrônica*, Porto Alegre v.5, n. 2, p.123, jun./2012, cujo texto traz uma análise dos elementos verbais e não-verbais no anúncio de Moxie Girlz (boneca da estrela), utilizando o aportes teóricos discutidos no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2004 [1929]).

um discurso digital, assim as relações dialógicas são possíveis não apenas entre a palavra isolada, mas na representação do enunciado um do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao propor estabelecer uma reflexão conceitual acerca da noção de polifonia e relação dialógica (dialogismo) a partir das obras de Bakhtin, alguns pontos ficaram patentes no estudo. O conceito de polifonia surge no Círculo de Bakhtin em Problemas da criação de Dostoiévski e desde então os estudos não cessaram, e as considerações concernentes à noção de polifonia sempre evoluíram

Assim, a releitura realizada aponta para conceitos em movimentos, pois o dialogismo acontece dentro de qualquer produção cultural, verbal ou não verbal. A interação não ocorre isoladamente, sempre haverá o diálogo e o outro, conforme o sujeito de Bakhtin, construído pelo outro, é também um sujeito construído na linguagem. Os pressupostos deixados por Bakhtin nos alerta para o ensino da linguagem como uma relação dialógica num contexto social, pois a construção do conhecimento requer construção coletiva, partilhada a partir da interação de sujeitos.

Nessa linha de raciocínio pensamos a polifonia como uma coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes. Por isso a importância do diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. O estudo trouxe assertivas importantes e a partir delas podemos inferir que as ideias de Bakhtin trouxeram pontos problematizadores para compreender as “vozes” que viriam após ele.

O estudo trouxe a questão da hibridização como elementos verbo-visuais percebidos na interface entre dos signos verbais e verbo-visuais o que implica dizer que as relações dialógicas, o dialogismo se estabelece nesses ambientes e são cada vez mais sustentadas processo entre a ponte do eu e do outro, uma maneira de representar a polifonia na multiplicidade de vozes presentes nos textos.

REFERENCIAS

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. Atualização da polifonia. Desenredo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 9-21, jan.-jun. 2010.

CLARCK, Katerina; HOLQUIST, Michael. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 1984.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Trad. J. (Misburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte [1926]. Tradução para fins didáticos de Carlos A. Faraco e Cristovão Tezza. s.d. p. 1-16.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421p. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas

fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud

e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique

D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico em ciência da linguagem [1929]. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo, 2004. 196 p.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. 4. ed. revista e ampliada. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. [1963].

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. 5. ed. revista. Tradução, notas e

prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. [1963]

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 207-310.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da obra de Dostoiévski (Versão de 1929) [Problems of Dostoevsky's Creative Arts (1929 Edition)]. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1a edição. São Paulo: Editora 34, 2022, 381p.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 11-27.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e polifonia. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p.45-72.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: Bakhtin : outros conceitos-chave. Tradução. São Paulo: Contexto, 2006. Acesso abril 2025.

Berkóvski, N. M. M. Bakhtin. Problémi Tvórtchestgo Dostoiévskogo (Problemas da Obra de Dostoiévski), 1929, L., Priboi. *Mir*, sazdaváemii literatúpoi (O mundo criado pela literatura). Moscou: Soviétski píssátel, 1989[1929]. p. 119-121.

EMERSON, Caryl. Polifonia, Dialogismo, Dostoevski. IN: _____. Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003. p. 161-200.

FARACO, Carlos Alberto . Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.).

Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.

MACIEL, L. V. de C. Diferenças entre dialogismo e polifonia. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 580-601, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8270>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de

São Paulo, 2008.

SOUZA A.G; CARVALHO E.P.M. O signo: no gênero e no suporte virtual. *Revista Letra Magna*. Ano 04 n.07. 2007

SOUZA, Fábio Marques de e CAMARGO JUNIOR, Ivo Di. Diálogos em movimento memória e trajetória d'O Círculo de Bakhtin em Diálogo (2008-2023). **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1–24, 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova América. São Paulo: Editora 34, 2017e

LIBRAS POR TODA PARTE: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO E REGISTRO DE TERMOS TÉCNICOS E ACADÊMICOS DO IFSSERTÃOPE, CAMPUS SANTA MARIA DA BOA VISTA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517036>

Data de aceite: 24/04/2025

Ana Paula Candido de Souza

<http://lattes.cnpq.br/9407243295360288>

glossário bilíngue em formato impresso e vídeo sinalizado.

Palavras-Chaves

Libras; Surdos; acessibilidade; comunicação

Resumo: A Libras, língua da comunidade surda brasileira, foi reconhecida pelo governo brasileiro como meio legal de comunicação e expressão. As pessoas surdas têm direito a informação, acessibilidade e educação, respeitando a língua que utilizam para se comunicar, e esses direitos são garantidos por meio da Lei de Libras Nº 10.436 de 2002 e pelo Decreto 5.626 de 2005. Destarte, o projeto tem como foco a pesquisa e desenvolvimento de registro de sinais em Libras para acessibilidade de informações institucionais. Para isso, estudo e criação de sinais dos termos técnicos e administrativos do campus Santa Maria da Boa Vista- CSMBV. Como proposta inicial conversa com os setores do campus para levantamento de termos mais utilizados no dia-a-dia, segundo estudo dos termos com a comunidade surda, terceiro registro de sinais existentes e validação de novos sinais. Para realização do estudo com o grupo de Surdos apresentação do campus, setores e servidores. Como um dos resultados da proposta elaborar um

INTRODUÇÃO

A Libras, língua brasileira de sinais é reconhecida pela Lei Federal nº 10.436 de 2002 como meio legal de expressão e comunicação e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005. As línguas de sinais tem status linguísticos assim como as línguas orais, com estruturas próprias e sistema de transmissão de ideias e fatos.

Os surdos possuem um canal de percepção diferente dos ouvintes que os fazem, portanto, diferentes no aspecto linguístico e cultural. O indivíduo surdo capta informações por processos semióticos, principalmente por meios visuais, o que nos leva a criar estratégias para que as pessoas surdas enfrentem os desafios da aprendizagem com mais facilidade, levando em conta que estamos

envolvidos em uma cultura ouvinte, em que todos os modelos existentes são preparados para atender necessidades dos ouvintes.

O projeto objetiva investigar os sinais existentes discutindo as origens desses termos, viabilizar grupo de estudo com surdos usuários de Libras, criar novos sinais-termo para facilitar o acesso as informações institucionais do IFSertãoPE, campus Santa Maria da Boa Vista, bem como validar esses registros e pesquisa em glossário bilingue Libras e português disponibilizados para a comunidade em forma impressa com imagens leitura em QR Code e disponibilização em site específico do projeto, bem como nas redes sociais do campus SMBV com a produção e explicação de vídeos sinalizados.

A ideia do projeto surge a luz da necessidade de informar ao estudantes e visitantes surdos sobre informações de termos da área técnica e administrativa do campus, uma vez que não possuímos dicionários e materiais com essas informações. Em algumas ações promovidos pela instituição, não foi possível a interpretação sinalizada de alguns termos devido ausência de sinais específicos. E muitas vezes a gente recorria a datilologia (soletração de palavra por meio do alfabeto manual) tornando a informação precária e preocupação de registro de sinais para campus. O projeto tem como fomento o instrumento de valorização, difusão e conhecimento da Libras.

A cidade demanda de poucos profissionais formados em Libras e muitos Surdos não conhecem a língua de sinais, assim a pesquisa favorece a inclusão de pessoas surdas em ambientes escolares oportunizando o conhecimento e ampliação de vocabulário para acesso a informação, consequentemente inclusão social. De acordo com Skliar (2006)

“ a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla e multifacetada e , finalmente , surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Esta diferença muitas vezes não é respeitada na sociedade, Sabemos que ainda, muitos Surdos enfrentam barreiras da comunicação, um dos entraves linguístico na comunicação entre Surdos e ouvintes. O glossário de Libras além de criar e registrar novos sinais possibilita ao Surdo o conhecimento sobre a terminologia da Libras, valorizando a diferença linguística e cultural do sujeito surdo, garantindo a acessibilidade conforme prevista na Lei nº 13.436 de 2015

JUSTIFICATIVA

A Língua Brasileira de Sinais - Libras - é uma língua que tem ganhado espaço na sociedade por conta dos movimentos surdos em prol de seus direitos, é uma luta de muitos anos que caracteriza o povo surdo como um povo com cultura e língua própria. Os surdos possuem especificidades linguísticas, sociais e culturais. Após anos de luta o povo surdo conquistou seu direito de usar sua língua que possibilita não só a comunicação, mas também sua efetiva participação na sociedade. E para que esta participação seja

efetiva é preciso difundir a língua de sinais, promover espaços e ações para interação e comunicação entre surdos e ouvintes. O desenvolvimento do glossário de Libras pretende contribuir na aprendizagem do idioma visual a fim que possam utilizá-lo na comunicação com sujeitos surdos, bem como serem utilizados como fonte de pesquisa por intérpretes e tradutores de Libras, profissionais da área e discentes. A língua de sinais propicia o conhecimento e pertencimento de povo, valorização e inclusão. Os Surdos precisam ter acesso as informações dos diferentes espaços da sociedade, e por meio de estudos, discussões em grupo, criação de novos sinais, realização de registros e produção de vídeos esse acesso facilitará o processo de ensino aprendizagem, bem como acesso a institucionais e comunicação nos setores de maneira básica. Esse projeto se justifica por ser pioneiro na região, visto que pode ser ampliando para outras instituições de ensino do Sertão Pernambucano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sujeitos surdos tem uma marca histórica, organização social e valores culturais que lhe são próprios. Perlim (1998) diz que os sujeitos surdos são pessoas surdas em relação a experiência e a línguas visuais. Nos últimos anos, observa-se um movimento de lutas pelos surdos em busca de seus direitos linguísticos e culturais. A surdez passou a ser concebida como diferença e não como deficiência. Nesse contexto, o acesso ao mundo pela visão inclui o direito à língua de sinais, que, por ser espaço visual não oferece dificuldade para ser adquirida pelos surdos. Strobel (2008) fala sobre os espaços onde os surdos estão inseridos onde desenvolvem suas próprias atividades pautadas nas línguas de sinais e na representação surda.

As línguas de sinais são formadas por parâmetros, isto é, configurações de mão, locação, movimento, orientação e expressão facial e / ou corporal. As pesquisas que falam sobre os aspectos das línguas de sinais surgiram no Brasil na década de 1980, com a linguista Lucinda Ferreira Brito (1984, 1990, 1993, 1995), quando esta apresentou a estrutura e formação de sinais. As autoras Ferreira-Brito (1995), Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004) comprovam que a língua de sinais com estrutura própria possui status linguístico. Cabré (1995) explica a necessidade das pesquisas em torno das terminologias, visto a importância de seus fundamentos, enfoques, aplicações práticas, para polissemia do termo, usados tanto para disciplina, quanto para prática e produto, facilitando o uso para os especialistas da área. Assim como Cabré, Juan Carlos Sager (1998) afirma que, como teoria, a terminologia é um conjunto de argumentos e conclusões necessários para explicar o relacionamento entre conceitos e termos especializados. Ele continua dizendo que a terminologia é prática para cada área, é um conjunto de métodos e atividades voltado para coleta, descrição, processamento e apresentação de termos. Como produto, é um conjunto de termos, ou vocabulário, de uma determinada especialidade.

A incorporação da Língua de Sinais aos projetos educacionais para surdos está relacionada à compreensão da especificidade linguística, cognitiva e sociocultural da Pessoa Surda, como também à garantia dos direitos civis. Isso surge em resposta à necessidade de adaptações do contexto educacional, que ao inserir o aluno surdo, deve garantir a acessibilidade linguística por meio da interpretação e da difusão da Libras.

No Brasil existem várias pesquisas e registros de dicionários e glossários em Libras de sinais/termos em áreas específicas, no entanto as pesquisas são recentes são incipientes na área da história e cultural sobre os municípios brasileiros.

Saussure (2002) afirma que a língua é social, isso significa que a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento. O léxico tem papel fundamental nas relações comunicativas, porque é nele que encontramos o vocabulário. Tão importante para as relações estabelecidas entre os usuários de uma língua. Tomando como premissa que a língua é social, estudar o léxico de uma língua é uma ação indissociável do estudo da história da comunidade linguística dela pertencente. Os hábitos e aspectos culturais são refletidos na língua. COSTA (2012, p.56) alerta sobre a motivação para termos específicos: É preciso verificar as situações e os contextos em que são produzidos os significados e reconhecê-los dentro do campo lexical, com a percepção da ideologia que gera a formação de sinais e palavras – essa metodologia é possível, conforme as principais teorias sobre o assunto. Os signos linguísticos são regidos por preceitos de formação e derivação dos sinais, a produtividade de tais regras, as restrições, a motivação do signo linguístico

OBJETIVO GERAL

Desenvolver um glossário de sinais em Libras dos termos técnicos e administrativos do campus Santa Maria da Boa Vista como meio facilitador de acessibilidade das informações institucionais para pessoas Surdas.

METODOLOGIA DA EXECUÇÃO DO PROJETO

Para realização do projeto, o faremos com as seguintes etapas: 1. Visita aos setores do campus; 2- Levantamento de nome dos termos de cada setor, departamento e coordenação; 3- Discussão e análise dos sinais existentes com os profissionais da área; 4- Apresentação para a comunidade surda; 5- Encontro com estudantes do campus e de outras escolas da cidade; Construção de conceitos e significados dos sinais inexistentes; 6- Registro de sinais existentes por meio de fotos e vídeos; 7- Criação e validação e novos sinais; 8- Produção de vídeos com glossário bilingue; 9- Apresentação para a comunidade; 10. Problemas enfrentados;

Importante salientar que a língua de sinais de modalidade espaço visual requer o registro dos movimentos, expressões faciais, mudanças de configuração de mão, por isso a produção de vídeos sinalizados para melhor compreensão.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DURANTE A EXECUÇÃO

A cada encontro e reunião para estudo o grupo buscará estudos e análise da coleta de dados, realização de momentos para distribuição de atividades a serem desenvolvidas com a comunidade surda.

Mensalmente, a equipe fará o registro das atividades e elaboração do relatório bem como discussão do processo e desenvolvimento do projeto.

Os resultados das ações serão analisadas em conjunto para produção de trabalhos que possam ser publicados e apresentados em eventos da área.

RESULTADOS ESPERADOS

Considerando a relevância desse trabalho para o campus podendo ser expandido para outros campi ou instituições da cidade e região, a pesquisa julga-se necessária e pioneira na região, uma vez que os resultados obtidos possibilitam a ampliação de vocabulário por alunos ouvintes estudantes de cursos de Libras, consulta de material por tradutores e intérpretes e profissionais de Libras, bem como acesso com acessibilidade comunicacional das informações institucionais que facilitará a mediação do conhecimento, acessibilidade em Libras para alunos Surdos e comunidade surda surdas. Além de fomentar a difusão, valorização e estudos sobre a língua brasileira de sinais na região. E ainda, a contribuição nos registros e disseminação de sinais-termo possibilitando ao Sujeito Surdo conhecer e assimilar os sinais aos diferentes espaços da instituição onde estuda ou trabalha.

REFERÊNCIAS

Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2015.

BRASIL. Lei Nº. 10.436 de 20 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D., TEMOTEO, J.G., MARTINS, A. C. Dicionário da Língua de Sinais do Brasil. São Paulo: Editora de Universidade de São Paulo, 2017.

COSTA, Messias Ramos. Proposta de modelo de Enciclopédia Visual Bilíngue Juvenil: Enciclobras. Brasília, 2012. Dissertação da Unb (Universidade de Brasília).

OLIVEIRA, J. S. e STUMPF, M. R. Desenvolvimento de glossário de Sinais Acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras- Libras. Informática na Educação: teoria e prática- Porto Alegre, v. 16, n.2, jul/dez. 2013.

SOUZA-JÚNIOR, J. E. G de. Estudos introdutórios da Toponímia da Língua de Sinais Brasileira – LSB In: BRUNO, M. M. G; OLIVEIRA, O. V; Organizadoras. Educação escolar indígena, diferença e deficiência: (re)pensando práticas pedagógicas. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015.

RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA TEXTUAL: UM ESTUDO ESTILÍSTICO SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO COMO PROCESSO DISCURSIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL II



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517037>

Data de aceite: 02/05/2025

Aline Cristine Singh Crespo

Camila Paes Landim Dos Santos

Débora Matos Alauk

Vida e morte

Somente aqueles que se tornam discípulos da morte sentem a doçura da vida. Quem não é discípulo da morte fica sempre achando que ainda há muito tempo e, com isso, não se dá conta dos morangos que há à beira do abismo. Ele pensa que há um lugar aonde chegar. Não há. Todos os caminhos levam ao mesmo fim. Na vida só há o caminho... (Rubem Alves)

RESUMO: Este estudo tem por objetivo refletir sobre o ensino e avaliar o processo da escrita e reescrita de textos narrativos elaborados por alunos do Ensino Fundamental II, intervindo adequadamente na produção de texto de modo que o faça progredir. Para isso, esta pesquisa baseia-se na retextualização como processo de escrita, considerando os elementos expressivos presentes em cada versão do

conto de autoria. Logo, o *corpus* selecionado é constituído por três reescritas textuais até a sua escrita final de alunos do sexto e oitavo ano do ensino fundamental. Diante deste contexto, este trabalho foi aplicado em um projeto da Prefeitura de São Paulo denominado *AEL* (Academia Estudantil de Letras), que promove o ensino humanizado da literatura e das artes cênicas. A metodologia adotada foi selecionar e levantar o escopo teórico dos autores: realizar leituras de contos de mistério e assombração para construir o repertório literário dos alunos, ressaltando os livros *Contos de morte morrida* (Ernani Ssó) e *Contos de como enganar a morte* (Ricardo Azevedo) e propor um roteiro de escrita que propicia o exercício de escrita e de reescrita até a elaboração final do texto, atenuando as dificuldades de escrita e ampliando o letramento e consolidando elementos de alfabetização que não foram resolvidos no ciclo I. Esta pesquisa adotou o eixo teórico da Estilística, seguindo os autores: Martins (2012), Lapa (1977), Câmara (1985), em diálogo com a Linguística Textual, com ênfase nos processos de retextualização e reescrita, baseando-se em autores como Rey-Debove (1996), Neuza Travaglia (2013), Marcuschi (2001- 2008), Adam

(2011) e com a Fonética e Fonologia com base em Cagliari (1996) e Lemle (1987) Ensino e a Educação, com destaque aos aspectos de alfabetização e letramento conforme Soares (2016-2017), Lerner (2007), Freire (2011) e Ferreiro e Teberosky (1999-2007) Weisz (2002). Nesse sentido, este projeto se justifica pela possibilidade de analisar a importância da retextualização e da expressividade como processo da escrita textual.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização; Estilística; Linguística Textual; Alfabetização; Letramento; Ensino.

GRADIENT BOOSTING ALGORITHM: MATHEMATICAL FOUNDATIONS AND ADVANTAGES OF CATBOOST IN MACHINE LEARNING

ABSTRACT: This study has to aim to think about the teaching and the evaluation of writing and rewriting process of narrative texts elaborated by students of Elementary School, intervening appropriately in the text production so that make them progress in it. For that, this research is based on retextualization as writing process, considering the expressive elements present in every version of short story of authorship. Then, the selected corpus is made up for three rewritten texts until its sixth and eighth grade students' final written of Elementary School. In front of this context, this work was applied in a project of São Paulo municipal administration called ASL (Academia Estudantil de Letras)*, which promotes the humanized teaching of literature and scenic arts. The adopted methodology was to select and raise the theoretical scope of the authors: perform readings of mystery and haunting short stories to build up the literary repertoire of the students, emphasizing the books *Contos de morte morrida* (Ernani Ssó) and *Contos de como enganar a morte* (Ricardo Azevedo), and propose a writing guide which provides the exercise of writing and rewriting until the final text elaboration, mitigating the difficulties of writing and broaden the literacy, strengthening alphabetization elements which have not been resolved in cycle I. This research adopted the theoretical pillar of Stylistics, following the authors: Martins (2012), Lapa (1977), Câmara (1985), in dialogue with Textual Linguistics, with emphasis in retextualization and rewritten, based on authors such as Rey-Debove (1996), Neuza Travaglia (2013), Marcuschi (2001-2008), Adam (2011), and with Phonetics and Phonology area, based on Cagliari (1996) e Lemle (1987); Teaching and Education, highlighting the aspects of alphabetization and literacy in accordance with Soares (2016-2017), Lerner (2007), Freire (2011) and Ferreiro & Teberosky (1999-2007), Weisz (2002). In this sense, this project is justified by the possibility to analyze the importance of retextualization and the expressiveness as textual writing process.

*SAL (Students Academy of Letters)

KEYWORDS: Retextualization; Stylistics; Textual Linguistics; Alphabetization; Literacy; Teaching

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de escritas são atividades imprescindíveis na escola que possibilitam ao aluno uma consciência leitora, uma maior autonomia na escrita, contribuindo para a sua formação cognitiva, social e cultural. De acordo com essa questão, é importante destacar o papel do professor como um mediador do conhecimento que auxilia esse processo de

ensino-aprendizagem, isto é, são as intervenções pedagógicas por meio de orientações de estratégias de escritas de textos que ajudam para o ensino da produção textual, logo, tornando o aluno mais proficiente na escrita.

Levando em conta esse pressuposto, este estudo tem por objetivo ensinar e analisar a (re)escrita de texto como processo de retextualização por meio de uma metodologia pesquisa-ação realizada em uma Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo, situada em no extremo da zona leste. Para o desenvolvimento deste projeto, é necessário investigar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos que participam do AEL (Academia Estudantil de Letras) cujo trabalho é realizado nas escolas pública da prefeitura com a finalidade de disseminar o ensino da literatura e artes cênicas de modo humanizado.

Com base nesse objetivo, apresenta-se a problematização da pesquisa por meio de duas perguntas: 1) Quais são as contribuições da retextualização e da estilística no processo de (re)escrita de um texto? E 2) Quais são as implicações enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II em produções de sequências narrativas?

Para tanto, este trabalho busca responder essas questões com base o eixo teórico da Estilística, seguindo os autores: Martins (2012), Lapa (1977), Câmara (1985), em diálogo com a Linguística Textual, com ênfase nos processos de retextualização, reescrita e intertextualidade, baseando-se em autores como Rey-Debove (1996), Travaglia (2013), Marcuschi (2001- 2008), Adam (2011) e com a Fonética e Fonologia com base em Cagliari (1996) e Lemle (1987) Ensino e a Educação, com destaque aos aspectos de alfabetização e letramento conforme Soares (2016-2017), Lerner (2007), Freire (2011) e Ferreira e Teberosky (1999-2007) Weisz (2002-2007), Freire (2011) e Ferreira e Teberosky (2007) Weisz (2002).

De acordo com esses apontamentos, é importante selecionar obras para a construção do repertório literários dos alunos, logo, as obras designadas foram *Contos de como enganar a morte*, de Ricardo Azevedo e *Contos de morte morrida*, de Ernani Ssó. Ambos são autores contemporâneos da literatura infantil e infanto-juvenil brasileira, também eles se destacam em retratar a cultura, tradições, costumes e o folclore do Brasil.

Conforme essa perspectiva, este estudo se justifica por investigar (re)escrita por meio de um processo de retextualização em uma abordagem textual, com ênfase na aquisição da escrita e letramento do sujeito. Portanto, esta pesquisa está vinculada com estudos estabelecidos pelo Programa de Pós-graduação em Alfabetização e Letramento da Universidade Cruzeiro do Sul.

Esta monografia está dividida em quatro capítulos, além da introdução e conclusão. O primeiro intitulado: **Escola e desafios da escrita: Imbricamento entre consolidar a alfabetização e o letramento no ciclo autorial** apresenta um panorama da importância do processo de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental II e suas implicações.

Logo em seguida, no segundo capítulo chamado **Gênero conto e a sequência textual narrativa** consiste em definir o que é conto e a sequência textual narrativa em práticas de escrita. Já a terceira seção denominada **A reescrita como um processo de retextualização em uma perspectiva textual-discursiva** apresenta a importância da retextualização no processo de (re)escrita com a finalidade de auxiliar a escrita do aluno. Por fim, o capítulo quatro intitulado **A retextualização e letramento de textos narrativos no Ensino Fundamental II: Uma abordagem Fonoestilística** consiste na seção de análise cujo objetivo é verificar e analisar as escolhas linguísticas presentes nos textos e intervenções adequadas que o faça progredir.

ESCOLA E DESAFIOS DA ESCRITA: IMBRICAMENTO ENTRE CONSOLIDAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO CICLO AUTURAL

Nesta seção, discute-se a importância do ensino adequado da escrita na escola com objetivo de consolidar e superar os problemas de alfabetização advindos do ciclo I e estabelecer um letramento exigido no ciclo autoral. Para o desenvolvimento deste capítulo, segue-se o eixo teórico do Ensino da Alfabetização e Letramento postulados Soares (2016-2017), Lerner (2007), Freire (2011), Ferreiro e Teberosky (1999-2007) e Weisz (2002).

Com base nas orientações curriculares e diretrizes nacionais designam que no ciclo autoral é imprescindível o desenvolvimento do letramento para a compreensão do mundo, diversos gêneros textuais-discursivos e variadas formas de manifestações culturais orais e escritas.

Para Paulo Freire (2011), o papel do professor é ser mediador e promover a autonomia do aluno por meio de uma educação emancipatória. Para tanto, o aluno não deve ser passivo e o educador não é mero transmissor do conhecimento, pelo contrário, ele que instigará o estudante a se tornar um cidadão por intermédio do conhecimento.

Segundo essa perspectiva, há inúmeros desafios que são enfrentados nas escolas para empregar esse ensino libertador. Pois muitas instituições não recebem investimento significativo para realizar os objetivos primordiais destacados que é ensinar para exercer a cidadania, além de que há muitas resistências por partes de alguns funcionários e professores em aceitar novas metodologias e abordagens de ensino mais eficazes e atuais. Assim, eles ficam insistindo em uma educação tradicionalista e retrógrada.

O modelo tradicionalista vigorou durante muito tempo na educação brasileira e ainda há requisitos dele. Assim, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p.24), estabelecem-se uma nova proposta de ensino a partir de estudo de campo realizado com diversas crianças nas escolas. Essa pesquisa revolucionou a perspectiva de ensinar, educar e aprender mundialmente. Todavia, essa nova visão precisou romper com os conceitos tradicionais no qual consistia em estabelecer inovações como instigar o estudante a procurar ativamente, questionar e compreender diversos conhecimentos, não passivamente como era estipulado.

Nesse sentido, Lerner (2002) reforça que as práticas tracionalistas são resistentes as reformas educativas, por isso, é um desafio constante reformular e reelaborar o plano de ensino e de aula com base no contexto escolar de cada realidade. Logo, a educação poderá ser de qualidade quando fizer sentido ao aluno e por meio dela ele será capaz de exercer seus deveres e exigir seus direitos. Nessa mesma direção, a autora (2002, p. 29) afirma que as maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas são:

A instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois pólos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda. Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fato suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costumam aparecer e se difundir no sistema escola “inovações” que nem sempre estão claramente fundamentadas. Como costuma ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representem algum progresso sobre o anterior, mas simplesmente porque são novidades.

Os pólos tratados por Lerner representam como é desafiadora quebrar os paradigmas educacionais. Além disso, há também o desafio da escrita que, segundo a autora, precisa ser considerado como um objeto de ensino com a finalidade de fazer os alunos a se apropriar da escrita de maneira adequada por meio de operações como planejamento, textualização e revisão. Nesse contexto, é possível destacar a importância da retextualização para alfabetizar e letrar.

Diante deste contexto, a alfabetização e o letramento se complementam, pois a partir do pensamento de Soares (2017, p.64), que distingue o conceito de ambos e destaca o papel de alfabetizar, juntamente com letrar os quais são indissociáveis e interdependentes:

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que **alfabetização**- entendida como aquisição do sistema convencional de escrita- distingue-se de **letramento** – entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente de leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Segundo ao apontamento estabelecido pela autora, percebe-se a importância da alfabetização e do letramento nas práticas de leitura e escrita. Entretanto, para o desenvolvimento deste trabalho, destaca-se a produção textual como processo de aprendizagem. Dessa maneira, é possível questionar quais são os métodos e procedimentos que faça o aluno avançar. Essa indagação foi explicada por Weisz (2009) que destaca que processo de ensino é do professor e processo de aprendizagem é do aluno. No entanto, o educador precisa compreender como é caminho de aprendizagem que o estudante está percorrendo para assim ele seja capaz de intervir, estabelecer ações pedagógicas devidas para que faça o sujeito progredir cada vez mais. Assim, nesse mesmo panorama a autora (2009, p. 65) destaca como é fundamental o diálogo entre o professor e o aluno:

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre determinado objeto de conhecimento, e essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem.

Levando em considerações essas perspectivas, pode-se averiguar o elo entre a alfabetização e o letramento com o modo dialogal de ensinar com vista no reconhecimento do aluno como ser sócio-histórico-cultural. Diante disso, os autores propuseram ações pedagógicas, planejamentos e revisitaram metodologias de ensino com o objetivo de desmitificar a educação, logo, rompendo com moldes tradicionais e as “modas” os quais têm pouco a contribuir ao aluno para reformas significativas na educação. Desse modo, o ensinar e o aprender também são indissociáveis e precisam ser adequar a cada contexto escolar e a realidade individual dos alunos.

GÊNERO CONTO E A SEQUÊNCIA TEXTUAL NARRATIVA

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão sobre o conceito do gênero conto e a sequência textual narrativa por meio do aparato teórico de Coelho (2012), Gotlib (2006), Adam (2011) e Marcurschi (2008) que discutem sobre as questões estruturais, contextuais e de definições desses gêneros textuais.

Segundo essa perspectiva, pode-se destacar que o estudo de gênero é de suma importância para Linguística, além de ser uma pesquisa vasta. Nesse sentido, para Marcuschi (2008, p. 147) os gêneros textuais também são essenciais para o entendimento de sua função social:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que a sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais

Há inúmeros gêneros textuais-discursivos na sociedade que contribuem para aprender os diversos modelos de textos orais e escritos e discursos. Dentre os variados tipos de gênero, foi selecionado o gênero conto, pois ele foi trabalhando no projeto proposto e está de acordo com o currículo do ciclo II.

A sequência textual narrativa é uma das características principais do gênero conto e predominante, além de deste tipo de texto apresentar outras sequências como a descritiva e argumentativa. Nesse sentido, Adam (2011) salienta que as narrativas expõem fatos reais ou imaginários, constituindo eventos e ações.

De acordo com esse apontamento, ele esquematiza que a narrativa apresenta como limites do processo uma situação inicial e final e núcleo do processo: nó (desencadeador); re-ação ou avaliação e desenlace. Com base nesse fundamento, criou-se um modelo de roteiro que auxiliou os alunos a realizarem seus contos de autoria.

A conceituação do gênero conto, de acordo com Cortázar (*apud* Gotlib, 2006, p. 11), apresenta três acepções: “1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. fábula que se conta às crianças para diverti-las.” Essas definições são importantes para o entendimento dos textos narrativos de terror selecionados.

Levando em consideração a essa perspectiva, Gotlib (2006) considera que o conto não se preocupa retratar eventos reais, assim, tratar-se de acontecimentos ficcionais que permeiam a fantasia. Essas características estão presentes nas coletâneas de contos selecionadas: *Contos de morte morrida*, de Ernani Ssó e *Contos de como enganar a morte*, de Ricardo Azevedo.

O gênero conto apresenta várias subdivisões como: conto literário, conto de fadas, contos maravilhosos, fábulas, anedotas, entre outros. Para este estudo, selecionaram-se contos maravilhosos e literários, com uma temática de terror e aventura.

Diante desse contexto, Coelho (2012, p. 85) define que o conto maravilhoso apresenta uma problemática mais voltada ao material, social ou sensorial, “a busca de riqueza; a conquista de poder; a satisfação do corpo”, assim, essas narrativas são oriundas de raízes orientais e destacam a realização socioeconômica da personagem.

A REESCRITA COMO UM PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA TEXTUAL-DISCURSIVA

Neste capítulo, apresenta-se a importância da reescrita como um processo de retextualização e verificar quais são as operações desse processo que contribuem para a reescrita de um texto. Nesse contexto, este estudo tem como base teórica a Linguística Textual, com ênfase na prática de escrita, seguindo os postulados de Josette Rey-Dobbeve (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Neuza Travaglia (2013). Para tanto, os aspectos teóricos abordados estão relacionados com a finalidade de responder as seguintes problematizações: a) Quais as operações de retextualização que favorecem a reescrita de um texto?; b) O que é reescrita e retextualização e suas contribuições para escrita do texto final?; c) Por que a reescrita envolve o processo de retextualização?

Para Rey-Debove (1996), há uma distinção entre a língua falada e língua escrita, sendo que a primeira está relacionada com o produtor, apesar de não ser neutralizada, podendo ser gravada, captada e difundida, logo, perdem-se os caracteres extralinguísticos de sua produção, porém a origem do texto não é afetada.

Nesse contexto, a distinção do oral e escrito é revisitada por Marcuschi (2001) que utiliza o arcabouço teórico da autora para explicar a sua tese que consiste da passagem da fala para a escrita por meio de atividades de retextualização.

Segundo essa abordagem e evidenciando a segunda pergunta, Marchuschi complementa e considera que o processo de reescrita requer algumas operações linguísticas que são essenciais para a produção final do texto, tais como: da fala para escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala e da escrita para escrita. Desse modo, essas operações de retextualização são constituídas na passagem da fala para escrita, visto que, esses processos são caracterizados por formas linguísticas que podem ser eliminadas ou introduzidas e ordenadas ou substituídas. Sendo assim, conforme a perspectiva do linguista (2001, p.55), estabelece-se a proposição de que a reescrita demanda a ação de algumas estratégias de regularização linguística, tais como: *norma linguística padrão* que está relacionada com a *correntude intuitiva*, até posteriormente, a *reeordenação cognitiva* que se relaciona com “a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão”.

Para Marcuschi, a retextualização é um processo de um texto oral para o texto escrito; dessa forma, o autor estabeleceu nove modelos das operações de retextualização: os três primeiros estão relacionados com a atividade de idealização (eliminação, completude e regularização) e os demais, com a atividade de reformulação (acréscimo, substituição e reordenação). Portanto, o primeiro grupo de operações pode ser considerado como estratégia de eliminação na idealização e condensação linguística, enquanto o segundo implica em elaborar estratégias de inserção; reformular objetivando explicitude; reconstruir em função a norma escrita; substituição; estruturação argumentativa e, por fim, condensação.

Diante dessa perspectiva e considerando a primeira pergunta, para Travaglia (2013) a retextualização é um processo fundamental que objetiva compreender e analisar a tradução quanto ao aspecto linguístico-textual no contexto sociocognitivo interacional. Nesse sentido, o papel do tradutor é bem minucioso e exige uma competência interpretativa, pois ele precisa retextualizar um texto da língua de chegada para a língua de partida.

Paralelamente a esse ponto de vista, Neuza Travaglia postula que a retextualização por meio de uma perspectiva da tradução pode ser designada como a composição de um novo/mesmo texto, sendo que, nessa perspectiva, as marcas linguísticas são diferentes dos textos da língua de chegada para língua de partida. Diante disso, é possível considerar a importância da retextualização como uma perspectiva para a tradução do texto, tendo em vista os fatores de textualidade os quais são essenciais para o entendimento desse processo linguístico.

Levando-se em conta a terceira pergunta, é importante destacar que, para a autora, o processo de retextualização no exercício de (re)escrita de um texto, sobre a abordagem da tradução, exige do tradutor o reconhecimento do gênero textual, da tipologia textual e da esfera de circulação. Além disso, o pesquisador deve acionar os recursos linguísticos (escolhas linguísticas, estilo e mudança da língua de chegada para língua de partida) e não linguísticos (conhecimento do mundo, conhecimento partilhado, intertextualidades).

Nesse contexto, o tradutor estabelece todos os elementos linguísticos que apresentam uma textualidade de um texto assim como foi feito pelo produtor do texto original.

Quanto ao parecer da autora, Marcuschi, ao descartar a ideia da retextualização sobre uma perspectiva da cognição, complementa essa abordagem, tratando-a como uma atividade transformada em um pensamento concreto para abstrato, pois esse mito da supremacia cognitiva da escrita já foi superado. Para tanto, o autor (2001, p.48) postula que as características das atividades de retextualização:

(...) são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todos nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

De acordo com essa concepção, o processo de retextualização envolve operações linguísticas complexas, evidenciando que a passagem da fala para a escrita é um procedimento de retextualizar, pois, conforme o autor, há mudanças bem maiores e mais sensíveis. Diferentemente da transcrição que é apenas passar uma realização sonora para uma forma gráfica.

Por um lado, a retextualização para Marcuschi é orientada, principalmente, sobre o ponto de vista do oral para o escrito com base nos ideais de Rey Debove, o qual considera a adaptação de um texto oral para um texto escrito. Em contrapartida, Travaglia estuda a retextualização quanto a perspectiva da tradução que possibilita a reflexão da linguística textual e da análise do discurso, reformulando o conceito anterior da própria tradução tanto na sua teoria quanto na prática. Para a pesquisadora (2013, p.86), a tradução é designada como a modificação de um “todo comunicativo-expressivo escrito” de uma língua para outra, ressaltando como embasamento o princípio de textualidade. Ademais, esse princípio leva em conta o texto inteiro, não apenas a palavra e a frase isoladamente.

Tendo como base a segunda pergunta, para o autor a versão final do texto precisa estar de acordo com as operações elaboradas durante o percurso de escrita descrito como meio de fluxo de ações. Assim, o processo é construído por meio da produção oral (texto base) passará pela adaptação e perdas (texto transcodificado) para, posteriormente, o texto ser transcrito e retextualizado. Desse modo, esses procedimentos são efetuados por intermédio de operações linguísticas que têm por objetivo chegar à representação escrita do texto final. Constata-se que, ainda que o processo de retextualização seja adequado, não é necessário que todas essas operações sejam efetivadas na ordem designada pelo linguista. Para isso, o diagrama estipulado, que parte da produção oral até elaboração do texto escrito final, consiste em uma estratégia que é manifestada, principalmente, pelo domínio da escrita e da relação dicotômica entre a fala e escrita.

Segundo o pensamento estabelecido acima, é importante ressaltar que Marcuschi tomou como base teórica tanto as características distintivas do oral para escrito convencionadas por Rey-Debove quanto o conceito de retextualização de Travaglia. Todavia, o autor reformulou esses estudos dentro de uma visão linguístico-textual a qual tem por finalidade observar, detalhadamente, as operações linguísticas que promovem a transformação de um texto oral para escrito.

Enquanto Marcuschi (2001) sugere uma metodologia de tratamento da retextualização que considera: a) o texto original; b) a retextualização; c) as operações e as análises e os tipos de operações, essa abordagem pode se adequar de acordo com cada estudo e pesquisa. Por isso, é importante destacar, respectivamente, o texto base de maneira integral com a numeração para que seja possível retomar cada parte mais específica. Dessa maneira, esse processo tem por finalidade comparar ambos os textos, desde o trabalho inicial até a produção final. Para isso, o autor conclui afirmando que as operações indispensáveis promovem a escrita e reescrita final de um texto que passou pelos procedimentos de retextualização. De acordo com essa metodologia, é possível salientar que o ensino da língua deve estar relacionado com o seu uso e dinamismo como é apontado pelo pesquisador referido.

Por outro lado, as proposições convencionadas por Travaglia permitem estabelecer uma relação em frente a retextualização como recurso imprescindível para o processo de tradução e o da reescrita de textos. De acordo com as constatações da autora, evidencia-se a reflexão de que não há uma única forma de retextualizar, pois esse procedimento envolve fatores linguísticos e extralinguísticos, que são desenvolvidos de modo diferenciado, dependendo do tradutor. Portanto, essa nova abordagem de reconhecer a tradução é pertinente aos estudos linguísticos, porque promove um olhar mais ampliado sobre o processo tradutório.

Levando-se em consideração os apontamentos dos autores, é possível, assim, concluir que a retextualização pode ser vista como processo de escrita por envolver operações linguísticas; ampliar as noções sobre oral e escrito e possibilitar um aparato teórico para pesquisas posteriores com base na retextualização como exercício de (re) escrita.

A RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ABORDAGEM FONOESTILÍSTICA

O ensino da produção textual necessita levar em considerações os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos dos alunos por meio de um levantamento diagnóstico de cada um. Desse modo, as propostas de intervenções precisam estar de acordo com as dificuldades de escrita do estudante para que este consiga progredir e superar as suas debilidades.

Diante deste contexto, este estudo foi realizado em Projeto AEL em uma Escola Municipal da Prefeitura, situada na zona leste. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi adotada uma metodologia de pesquisa-ação com objetivo de averiguar as dificuldades dos alunos e elaborar propostas adequadas com a finalidade de vencer os problemas de escrita.

Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido em dois meses que consistia em três etapas: ler contos de terror e assombração para construir o repertório literário; compreender a estrutura de sequências textuais narrativas e escrever o conto de autoria.

O repertório de leitura baseou-se em dois livros de contos: *Contos de morte* morrida (Ernani Ssó) e *Contos de como enganar a morte* (Ricardo Azevedo). Dessa maneira, as narrativas lidas apresentavam como enredo formas de enganar a morte e vice-versa, assim, os alunos faziam encenações sobre os contos lidos e discutiam juntamente com a professora a estrutura textual e genérica do conto.

Após a construção do repertório literário, a professora solicitou aos alunos que preenchessem o roteiro conforme os dois modelos designados posteriormente que está conforme a estrutura de um texto narrativo. A primeira tabela é um roteiro básico, enquanto a segunda apresenta sugestões e proposições para auxiliar no processo de escrita.

Nesse sentido, é importante salientar a expressividade das escolhas linguísticas estabelecidas pelos alunos. Assim, neste trabalho, entende-se como expressividade o conceito de Martins (2012) que afirmar que a língua apresenta diversos efeitos de sentidos e por meio destas escolhas que marcam o estilo do próprio texto.

Nessa mesma direção, Câmara (1985) designa que as escolhas linguísticas selecionados pelo autor podem ser de cunho coletivo ou individual, assim, delineando o estilo do enunciador como será analisado no texto de autoria dos alunos. Diante disso, Lapa (1977) complementa ao afirmar que as palavras podem apresentar diversos valores como sentimentais e intelectuais, dependendo do contexto inserido, do gênero e finalidade. Neste estudo, trata-se de uma análise de um texto narrativo produzido por alunos é predominante o uso de vocábulos mais afetivos, pois essa utilização marca a estrutura textual e do gênero.

Além desses apontamentos sobre a estilística, é possível destacar a reflexão do ensino de prática de escrita é fundamental para garantir o desenvolvimento mais adequado do aluno por meio de intervenções significantes feitas pelo professor. Nesse sentido, espera-se do educador uma consciência fonológica sobre o funcionamento da língua, assim, a fonética e fonologia servem como um aparato com objetivo de ensinar escrever e ler com mais autonomia. Logo, neste projeto, é possível destacar as escolhas estilísticas presentes no conto de modo que marca a autoria do texto.

Diante deste pressuposto, este estudo tem por objetivo analisar uma produção textual de aluno que apresenta alguns problemas de alfabetização que poderiam ser superados por intermédio das contribuições da fonética e fonologia.

As contribuições da fonologia e fonética para o ensino são diversas, oferecendo possibilidades com o objetivo de desenvolver devidamente o processo de alfabetização. Conforme Cagliari (2003), espera-se da escola o reconhecimento da fonética e da fonologia como instrumento de ensino, entretanto, essa prática não é realizada:

A escola e as gramáticas ainda não chegaram a perceber a distinção entre Fonética e Fonologia. Por que não se ensina Fonologia nas escolas? Certamente, na alfabetização não é oportuno ensinar-se tudo sobre tudo sobre Fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todas as séries do 1º e 2º grau. Mas há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar com certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. (CAGLIARIA, 2003, p. 87)

A prática do docente, que apresenta essa consciência linguística, é capaz de despertar nos alunos uma reflexão sobre a língua no qual pode auxiliar na aquisição de competências essenciais como: a fala, a escuta, a escrita e a leitura. Dessa maneira, essas habilidades devem ser desenvolvidas por meio de uma perspectiva que avalia o percurso da língua como processo histórico e também analisa a partir de um dado momento, assim, destacando-se os aspectos, respectivamente, como diacronia e sincronia. Essas noções estão vinculadas com as mudanças linguísticas vigentes pela língua em uso, logo, Lemle (2002, p. 49) afirma “*A mudança da língua acontece quando uma nova geração de falantes entra em jogo. A nova geração precisa aprender a língua que a sua gente fala, sendo esse aprendizado um fazer ativo, um trabalho da mente*”.

De acordo com essa perspectiva, este projeto foi desenvolvido para auxiliar a prática de escrita de alunos no Ensino Fundamental II por meio de intervenções adequadas com base na Linguística, com ênfase na Linguística Textual, Fonética e fonologia em diálogo com a Alfabetização e Letramento. Assim, segue abaixo o modelo de roteiro que está embasado no conceito de sequência textual narrativa estabelecido por Adam (2011):

Personagens	Cenário	Conflito	Resolução do Conflito	Desfecho

Quadro 1- Modelo de roteiro

Fonte: elaborado pelas autoras

Personagens	Cenário	Conflito	Resolução do conflito	Desfecho
Médico insano	Hospital/ lugar apocalíptico.	Busca curar uma epidemia rara e intratável.	Escrita de modo autoral	
Professor filósofo	Casa e escritório do filósofo.	Questiona com a própria morte o valor e diferença entre a vida e a morte, persuadindo-a ganhar mais algum tempo de vida.		
Jogador de futebol	Campo de futebol.	O jogador tenta driblar a morte com um passe espetacular.		
Empresário	Imobiliária.	Ele busca subornar a morte com seu poder e dinheiro.		
Vendedor	Loja de joias raras.	O vendedor tenta barganhar a vida com seus artefatos luxuosos.		
Um adolescente viciado em vídeo-game	Quarto e casa do jovem.	Ele propõe jogar uma partida de jogo contra a morte. Quem ganhar será salvo. Caso contrário, viverá no “game over”.		
Um príncipe/ Uma princesa	Reino encantado/ castelo do príncipe (princesa)	A personagem se encanta com a beleza da morte e é hipnotizado até que...		
Um animal grotesco	Vale de assombração/ cemitério/ pântano.	O animal assombra a própria morte.		
A morte morrida	Reino da morte	A morte precisa se aposentar e inconformada com o fato tenta reverter essa situação.		
Dançarino(a)	Salão de festa/ palco dos mortos	A personagem precisa dançar com os mortos para continuar viver.		
Surdo	Floresta tenebrosa	A personagem não consegue se comunicar com a morte que não sabe Libras, resultando em uma vantagem para ele.		

Quadro 2- Proposições para a escrita da primeira versão

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir da tabela acima, a proposição grifada foi selecionada por dois alunos que realizaram a tarefa em dupla. Nesse contexto, um aluno está cursando o 6º ano e outra aluna está no 8º ano do Ensino Fundamental II. Ambos apresentam dificuldades de escrita severas sobre ortografia, coesão, coerência, pontuação, acentuação e progressão textual.

De acordo com o item de ortografia, percebe-se que as debilidades vistas nos textos dos alunos advêm de problemas na alfabetização, pois os estudantes foram alfabetizados tardiamente.

Conforme a tarefa solicitada, os alunos fizeram o seu roteiro a partir das explicadas dadas e discussões em sala:

Personagens	Cenário	Conflito	Resolução do Conflito	Desfecho
A morte morrida e as pessoas	Reino e na cidade	As pessoas tentando matar a morte	A morte <u>emganoa</u> as pessoas com um trato	A morte morrida <u>fiz</u> um trato com a gadanha as pessoas <u>fez</u> um trato com a morte <u>quanto o pretio</u> <u>cai a papulação</u> <u>matar</u> a morte.

Quadro 3- Roteiro desenvolvido pelos alunos

Fonte: elaborado pelos estudantes

Levando em conta a primeira escrita do roteiro dos alunos, é possível constatar que eles compreenderam o objetivo deste gênero, assim, os estudantes construíram um texto coerente com alguns problemas linguísticos como: ortografia e coesão. Nesse contexto, a dificuldade de ortografia é oriunda da transcrição da fala para a escrita, logo, para superar as inadequações, espera-se do educador a consciência linguística em diálogo com a alfabetização com objetivo de analisar e intervir por meio de uma abordagem fonética e fonológica.

É notório observar que o roteiro está embasado no conto “A morte e a velha”, de Ernani Ssó o qual estabelece um trato feito entre uma velha que não queria morrer e a morte. Esse trato consistia em a velha construir uma igreja e enquanto ela não caísse a personagem ficaria viva. Entretanto, as escolhas linguísticas, personagens e construção das personagens foram completamente diferentes.

Depois da escrita do roteiro, foi proposta a elaboração da primeira versão do conto de autoria conforme a tabela estabelecida. Nesse sentido, os alunos em dupla redigiram a primeira escrita:

Era uma noite asombata, a morte foi espusa do reino. Por isso que a morte foi para a cidade.

Na cidade comesarão a desparerer as pessoas, as pessoas comesarão a ficar com meto porque a morte estava matando as pessoas.

Todo reuniu as pessoas para faz um trato com a morte. O prédio cai a morte ia sepeiltada. No dia o prédio, desabou, e as pessoas quando a morte tava dormindo pefara a gadanha quando a morte andou ele foi atrás da gadanha quando as pessoa tentaram matar a morte com faca e facão aí quando a morte foi cemtro da cidade as pessoas foi em cima da morte para temda matar-lo, quanto as pessoas perseberão que a morte não tinha corpo, as pessoas ficarão espatada o que feio só ossos.

A morte indiginata em porral as pessoas para fazer outro trato.

- O que ia a com de cer com o mundo ea em cher e ia fira um caes!

- Morte você baninda da cidade nunca mais vai voltar. A morte foi em bora.

Cheganto em um lugar o anjo e o diabo que ia cordena a cidade, e a sim as pessoas ficarão calmas.

A morte foi para o Reino dela para fira rei, comdo o anjo e o diabo comdalava a cidade e as pessoas moriam felis.

E a morte fiorl rei das pragas e dotos muito vivel felis.

FIM

Quadro 4- Escrita da primeira versão

Fonte: elaborado pelos estudantes

De acordo com a escrita da primeira versão, percebe-se que os alunos não tiveram dificuldades de desenvolver a estrutura textual e genérica proposta, mas eles apresentaram problemas linguísticos oriundo de um processo de alfabetização que não foi bem consolidado. Desse modo, é importante destacar as inadequações por meio de uma perspectiva socioconstrutivista:

Problemas de fonética e fonologia	
<u>asombata</u>	Transcrição da fala.
<u>Sepeiltada</u> <u>comdo</u> <u>comdalava</u> <u>imdiginata</u> <u>caes</u> <u>Pefara</u> <u>temda</u>	Transcrição da fala e nasalização.
<u>a com de cer</u> <u>em cher</u> <u>em bora.</u>	Fragmentação da palavra e nasalização.
<u>vivel</u> <u>firol</u> <u>fira</u>	Troca de fonema com sons parecidos /u/ por /I/ e /v/ e /f/
<u>felis</u>	Transcrição da fala.
<u>Cordena</u>	
<u>baninda</u>	Nasalização da palavra
<u>centro</u> <u>Cheganto</u> <u>dotos</u>	Troca de fonema sonoro /d/ por surdo /t/ e nasalização
Ortografia	
<u>espusa</u> <u>comesarão</u> <u>desparerer</u> <u>comesarão</u> <u>perseberão</u>	Problema da convenção da Língua Portuguesa devido à falta de habilidade de escrita
Coesão	
<u>Todo reuniu as pessoas</u>	Concordância verbal
Repetição e Problemas de Progressão Textual	
Repetição excessiva da palavra: “pessoas” Falta articulação textual como conjunções	

Quadro 5- Problemas de fonética e fonologia

Fonte: elaborado pela autora

As inadequações destacadas são fonéticas e podem estar associadas com problemas de alfabetização que foram devidamente resolvidos. Mas mesmo assim há expressividade nas escolhas linguísticas que por sua vez transmite sons nasais que transmite a vagarosidade da morte os quais são quebrados pelos /r/ personificando a própria morte como se fosse um obstáculo.

Levando em conta a tabela acima, é possível afirmar que os problemas linguísticos apresentando são de natureza ortográfica, fonética, fonológica e coesiva. Logo, para intervir adequadamente, a professora solicitou a reescrita de três partes do conto que ficou muito truncada e caótica: a falta de diálogo entre a humanidade e a morte, a situação inicial, como foi resolvido o conflito e o desfecho. Nesse sentido, pode-se notar a evolução dos alunos por meio da reescrita abaixo:

Situação Inicial

Certa noite tenebrosa, a morte foi expulsa do seu reino. Desanimada e inconformada, a morte foi para cidade.

Na cidade, as pessoas começaram a desaparecer, por isso, elas ficaram com medo. A morte estava matando todo mundo.

Clímax

Todos reuniu para faz um trato com a morte. Na quele prédio quando desabou, a morte ia sepultada.

Quarta feira o prédio desabou, a morte tava dormiu, quando as pessoas entro na casa da morte, e pegou a gadanha quando a morte a cordou a morte foi atrás da gadanha, quando as pessoa tentaram matar com as facas e facão.

(...)

Quadro 6- Reescrita da segunda versão

Fonte: elaborado pelos estudantes

Diálogo das pessoas

Resolução do conflito

- Você vai ser banida. Presisamos regente.

A morte pensol. A morte teve um iteia.

Desfecho do conto

A morte foi para o "Doce horizonte" que é o Reimo dela para vira Rei das Pragas, quando o anjo e o diabo comandava a cidade e as pessoas morriam normalmente, a morte virol Rei no seu Reino.

Na terra, todos viveram felizes sob o governo do diabo e os anjos

Quadro 7- Reescrita da segunda versão

Fonte: elaborado pelos estudantes

Apesar do texto ainda apresenta inadequações, é possível verificar um progresso significativo dos alunos em relação à coesão, organização textual. Além de que esta versão não teve tantos problemas quanto a primeira. Dessa maneira, percebe-se a importância da reescrita para a superação de problemas de alfabetização e para garantir a melhoria do letramento em uma perspectiva textual.

As inadequações que permanecem são de natureza ortográfica e transcrição fonética e apenas um problema de concordância. Mas levando em conta a primeira escrita, este novo texto ficou bem elaborado e venceu várias debilidades de escrita apresentados pelos estudantes a priori.

Após inúmeras intervenções feitas pela professora, os alunos tiveram a autonomia de digitar no laboratório de informática elaboração do texto final. Seguindo as etapas discutidas em sala de aula:

Título: A crise do governo da morte morrida

Certa noite **tenebrosa**, a morte foi **expulsa** do seu reino. **Desanimada e inconformada**, a morte foi para a cidade.

Na cidade, as pessoas começaram a desaparecer, por isso, elas ficaram com medo. A morte estava matando todo mundo sem **dó** e nem **piedade**.

Todos se reuniram para fazer um trato com a morte que seria quando aquele prédio enorme e forte desabasse, a morte iria ser, finalmente, sepultada.

Na quarta-feira, o prédio desabou, a morte estava dormindo, quando as pessoas entraram na casa dela e pegou a sua **temida** gadanha.

Quando a morte acordou, ficou **desesperada** e foi **atrás** de sua gadanha. Nesse momento, todo mundo foi atrás dela com suas **facas, facões, serras elétricas, espadas** e armas de fogo. O mundo estava se transformando provavelmente em sua Terceira Guerra Mundial. Será? Ainda não.

Antes de a guerra começar de fato, a multidão revoltada decidiu matar a morte conforme o trato estabelecido:

-Você vai ser banida deste mundo, para que a gente consiga ter paz.

Desesperada e preocupada, a morte pensou e falou:

- **Eu vou me entrega o poder de decidir quem viverá e morrerá para Deus, o Diabo e os anjos.**

A morte foi para o reino **“Doce Horizonte”**, para virar rei das pragas.

Quando os anjos e os diabos comandavam a cidade, as pessoas morriam normalmente. Na terra, todos viveram felizes sob o governo de **Deus, do diabo e dos anjos.**

Quadro 8- Escrita final do texto

Fonte: elaborado pelos estudantes

O texto final acima apresenta o resultado de um trabalho de intervenção que consistia na importância da retextualização textual para superar as dificuldades de escrita. Assim, este texto superou as expectativas iniciais, estabelecendo um conto de terror de autoria que respeita a sequência textual narrativa e o gênero conto, além de seguir a norma culta da Língua Portuguesa.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a versão final constitui adequadamente: a situação inicial, conflito, clímax, resolução do conflito e desfecho de maneira objetiva e clara. Também as personagens estão mais desenvolvidas e bem articuladas no texto.

Com base no projeto desenvolvido, destaca-se a importância do professor ter uma consciência linguística em diálogo com alfabetização sobre a prática de escrita, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e suas respectivas realidades. Para assim, o educador ser capaz de consolidar um trabalho com base na metodologia de pesquisa-ação que consiste em uma intervenção a qual visa o progresso dos alunos, tornando-os cada vez mais proficiente na escrita de textos narrativos.

Os vocábulos grifados em azul apresentam marcas de autorias e revelam a atmosfera de suspense, assombração e autoridade da morte. Essas escolhas estilísticas como “desanimada”, “inconformada” apresentam sons nasais que prolongam o estado triste da morte. Em contrapartida, “dó” e “piedade” constituem sons palatais e denotam a reestruturação da própria morte.

As palavras grifadas em vermelho constituem duas instâncias no qual a primeira estabelece o desespero e aflição acentuado pelo som do fone /s/ que é prolongado. Em contraste, com a rebelião das pessoas que se armam contra a morte denotado pelo fone /f/ e /s/ /r/ que simulam uma guerra brutal.

O ultimato da multidão expressado por: “-Você vai ser **banida** deste mundo, para que a gente consiga ter paz. “ / o qual consegue uma resposta imprevisível da morte que seria ceder seu poder as outras entidades: “- Eu vou me **entrega** o poder de decidir quem viverá e morrerá para Deus, o Diabo e os anjos”. No primeiro fragmento, a escolha do vocábulo “banida” retoma a situação inicial que vivenciou a morte e transmite a brutalidade das pessoas, em contrapartida, com o acordo pacífico da morte enfatizado pelo verbo “entregar”.

As escolhas linguísticas apresentadas ao longo do texto é uma marca de autoria no texto narrativo elaborado pelos alunos o qual faz ter consciência dos diversos e efeitos de sentidos dos vocábulos.

Além de que os recursos da fonética e da fonologia inseridos no processo de alfabetização são importantes para o professor analisar qual a dificuldade do aluno. Nessa perspectiva, o professor não só apontará as inadequações ortográficas, isto é, condenar o texto e desenvolvimento do aluno, pelo contrário, ele pode refletir sobre a escrita da criança como um processo construtivo, ressaltando as características positivas e atenuadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Levando em conta a análise realizada, é possível destacar as contribuições da retextualização como processo de escrita numa perspectiva sociocognitiva interacional, pois fornece subsídios ao professor para intervir adequadamente em cada situação real de escrita e elaborar procedimentos avaliativos com o objetivo de auxiliar na proficiência da escrita do estudante.

Em síntese, as etapas estabelecidas ao longo do trabalho foram: construir o repertório literário; conhecer a estrutura genérica e o tipo de sequência textual; entender a finalidade do conto e a importância do processo intertextual presentes entre as narrativas; preencher um roteiro do conto; elaborar a primeira versão; e, por fim, reescrever o texto com a intervenção adequada do professor até a sua versão final.

Nesse sentido, essas etapas apenas serão bem desenvolvidas se o educador tiver uma consciência linguística sobre o processo de alfabetização e letramento, portanto, espera-se do professor as seguintes habilidades: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e elaborar uma sequência didática que permita o sujeito superar suas dificuldades. Também avaliar cuidadosamente cada escrita como um processo de retextualização, portanto, a produção textual é vista como uma atividade contínua. Desse modo, para a escrita de um texto de qualidade é importante reescrevê-lo três vezes pelos menos. Por fim, verificar que a avaliação final desta proposta avaliará o percurso e o histórico de escrita de cada aluno, buscando perceber as defasagens que persistiram e as que foram vencidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o trabalho elaborado, é possível afirmar que a retextualização e a estilística contribuem na produção textual de sequências narrativas por meio de intervenções adequadas realizadas pelo professor. Logo, entende-se que a retextualização pode ser vista como um processo de escrita que auxilia o aluno a enfrentar os desafios da escrita, tornando paulatinamente proficiente nesta tarefa.

Levando em conta as etapas elaboradas, é possível salientar que cada procedimento precisa ser devidamente realizado com a finalidade de auxiliar no processo de escrita, superando as dificuldades da alfabetização e melhorando na capacidade de letramento do estudante.

O estudo proposto mostrou a importância entre o diálogo da alfabetização e letramento com ensino e aprendizagem do aluno por meio de intervenções devidas com o objetivo de tornar o aluno mais autônomo no processo de escrita.

Com base no projeto estabelecido, pode-se concluir que a retextualização por meio de uma abordagem fonoestilística em diálogo com os princípios da alfabetização e letramento são eficiente para subsidiar a escrita de textos narrativos.

REFERÊNCIAS:

- AZEVEDO, R. **Contos de como enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2005.
- CAMARA, M. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. **Os contos de fadas: símbolos-mitos- arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- ERNANI, S. **Contos de morte morrida**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.
- FERREIRO e TEBEROSKY, E. e A. **Psicogênese da língua escrita. Reimpressão 2007** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 9. ed. Portugal: Coimbra, 1977.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- LERNER, D. **O real, o possível e o necessário**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, N.. **Introdução à estilística**. São Paulo: Edusp, 2012.
- REY-DEBOVE, J. **A procura da distinção oral/escrito**. in. CATCH, N. (org). Para uma teoria da Língua escrita. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 75-90.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017
- TRAVAGLIA, N. G. **Tradução e retextualização: tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: UFU, 2013.
- WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

AS REPRESENTAÇÕES ARQUETÍPICAS DA GRANDE MÃE E DA MULHER SELVAGEM NO CONTO DE FADAS “VASILISA, A BELA”: UMA ABORDAGEM JUNGUIANA



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517038>

Data de aceite: 02/05/2025

Adriana Xavier Dias Da Silva

Débora Matos Alauk

João Vitor Parente

Patrícia Aparecida Teixeira Buzalski

Mitos são aquilo que os seres humanos têm em comum, são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos(...) São metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo. (Joseph Campbell)¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar conto de fadas “Vasilisa, a Bela” tendo como base a abordagem da Psicologia Analítica desenvolvida por Carl Gustav Jung, com especial enfoque nas representações arquetípicas da Grande Mãe e da Mulher Selvagem. Nesse contexto, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como se organizam, constituem e relacionam as representações arquetípicas da Grande Mãe e da Mulher Selvagem teorizado por Jung no conto “Vasilisa, a Bela”? Partindo da premissa

de que os arquétipos são expressões simbólicas universais provenientes do inconsciente coletivo, a pesquisa propõe-se a compreender como essas figuras simbólicas se manifestam na narrativa do conto russo. A metodologia adotada consiste em uma análise qualitativa interpretativa baseada em referenciais teóricos Hillman (1992) ; Estés (1994); Nash (2007); Jung (2007); Sebernna (2010); Feist, Feist e Robert (2015); Franz (2016); Souza Bruni; Anaz (2020) e Neumann (2021) no que se refere aos estudos da Psicologia Analítica, em especial aos conceitos tratados e relações entre a mitologia e os arquétipos da Grande Mãe e da Mulher Selvagem. Nesse contexto, a análise evidencia a presença dual da Grande Mãe nas figuras da madrasta e da bruxa Baba Iaga (como forças destrutivas), e da boneca mágica (como força nutritiva), representando os aspectos ambivalentes do arquétipo. Além disso, a personagem Vasilisa ilustra o processo de iniciação psíquica feminina, em que a intuição – característica essencial da Mulher Selvagem – é gradualmente despertada. Os resultados obtidos revelam que o conto simboliza um percurso de autoconhecimento e amadurecimento emocional da protagonista, oferecendo um rico campo para o estudo da simbologia junguiana nos contos de fadas.

1. CAMPBELL, Joseph & MOYERS, Bill. O poder do mito. 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Analítica, Arquétipo, Grande Mãe, Mulher Selvagem, conto de fadas, Vasilisa, mitologia.

THE ARCHETYPAL REPRESENTATIONS OF THE GREAT MOTHER AND THE WILD WOMAN IN THE FAIRY TALE “VASILISA THE BEAUTIFUL”: A JUNGIAN APPROACH

ABSTRACT: This article aims to analyze the fairy tale “Vasilisa the Beautiful” through the lens of Analytical Psychology developed by Carl Gustav Jung, focusing specifically on the archetypal representations of the Great Mother and the Wild Woman. The central research question is: How are the archetypal representations of the Great Mother and the Wild Woman, as theorized by Jung, structured and interrelated in the tale “Vasilisa the Beautiful”? Based on the premise that archetypes are universal symbolic expressions from the collective unconscious, this study seeks to understand how these symbolic figures manifest in the narrative of the Russian tale. The adopted methodology is a qualitative interpretative analysis grounded in the theoretical frameworks of Hillman (1992), Estés (1994), Nash (2007), Jung (2007), Seberna (2010), Feist, Feist and Robert (2015), Franz (2016), Souza Bruni, Anaz (2020), and Neumann (2021), with particular emphasis on the concepts of Analytical Psychology and the relationships between mythology and the archetypes of the Great Mother and the Wild Woman. The analysis reveals the dual aspect of the Great Mother archetype, present in the stepmother and the witch Baba Yaga (as destructive forces), and the magical doll (as a nurturing force). Additionally, the protagonist Vasilisa embodies the feminine psychic initiation process, where intuition – a key trait of the Wild Woman – gradually awakens. The results indicate that the tale symbolises a journey of self-knowledge and emotional maturation, offering a rich field for Jungian symbolic analysis in fairy tales.

KEYWORDS: Analytical Psychology, Archetype, Great Mother, Wild Woman, Fairy Tale, Vasilisa, Mythology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Carl Gustav Jung nasceu em 26 de julho de 1875, em Kesswill, em uma vila Lake Constance situada na Suíça. Jung foi um psiquiatra suíço e psicanalista a princípio sendo discípulo de Sigmund Freud. No entanto, Jung se divergiu com os estudos de Freud, seguindo seu próprio percurso acadêmico. Nesse sentido, o pesquisador se dedicou os seus estudos em populações nativas e participou em expedições antropológicas e arqueológicas. Considerando a vasta obras do autor, elencam-se: Símbolos da transformação (1912), Os arquétipos e o inconsciente (1934) e O homem e seus símbolos (1964).

Os símbolos e mitos mais conhecidos são oriundos do inconsciente coletivo os quais são compartilhados universalmente. Dessa forma, Jung salientava que os símbolos são provenientes de memórias hereditárias que ao decorrer dos anos passam de gerações a gerações e sofrem mudanças de acordo com contexto cultural da época. Portanto, essas memórias herdadas que podem surgir na psique humana por meio da linguagem de símbolos que são denominados como arquétipos.

Nesse contexto, este trabalho apresenta como pergunta de pesquisa: Como se organizam, constituem e relacionam as representações arquetípicas da Grande Mãe e da Mulher Selvagem teorizado por Jung no conto “Vasilisa, a Bela”? Dessa maneira, a pesquisa tem por objetivo geral analisar o conto de fadas “Vasilisa, a Bela” diante de uma perspectiva junguiana, em especial as representações arquetípicas da Grande Mãe e da Mulher Selvagem.

Para atingir o objetivo geral, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir a estrutura e conceito do arquétipo conforme Jung;
- Compreender a relação a importância da mitologia para construção das representações arquetípicas;
- Analisar, compreender, refletir acerca da construção do arquétipo da Grande Mãe e da Mulher Selvagem estabelecido no conto de fadas.

Diante desse exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar o conto de fadas em uma abordagem junguiana, percebendo a relevância teórica para o entendimento dos arquétipos. Nesse contexto, a base teórica adotada foi Hillman (1992); Estés (1994); Nash (2007); Jung (2007); Seberna (2010); Feist, Feist e Robert (2015); Franz (2016); Souza Bruni; Anaz (2020) e Neumann (2021) no que se refere aos estudos da Psicologia Analítica, em especial aos conceitos tratados e relações entre a mitologia e os arquétipos da Grande Mãe e da Mulher Selvagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, compreende-se o conceito da relação entre a mitologia e o conceito de arquétipo proposto pela Psicologia Analítica teorizado por Jung seguindo os autores: Hillman (1992); Nash (2007); Feist, Feist e Robert (2015); Franz (2016); Souza Bruni; Anaz (2020) e Neumann (2021).

Mitologia e arquétipos

A Psicologia Analítica fundamentando por Carl Gustav Jung refere-se à “uma imagem interior em operação na psique humana. A expressão simbólica desse fenômeno psíquico são as figuras e as imagens da Grande Deusa, reproduzidas nas criações artísticas e nos mitos da humanidade.” (NEUMANN, p. 19, 2021)

Platão (427-347 a.C.) em sua teoria das Ideias, ou Formas, lança a tese que os seres humanos participam de dois mundos diferentes: o mundo das ideias (superior) e mundo material (inferior). Dessa maneira, o mundo das ideias são os projetos iniciais e o superior é composto de essência imaterial e eterna que apreendemos com nossas mentes. Já o mundo físico, existem no espaço e tempo. (NASH, 2007)

Assim sendo, postulou que todos os objetos têm uma “forma” ou estrutura “ideal”. Em particular, ele ensinou que estas “formas” são objeto de matemática pura ou outro conhecimento conceitual. Carl Jung (1875-1961) utilizou este conceito de Platão na sua teoria dos arquétipos “ nada mais é do que uma expressão já existente na Antiguidade, sinônimo de ‘ideia’ no sentido platônico.” (JUNG, p. 87, 2000)

Conforme o autor, o arquétipo e seus efeitos podem ser observados e analisados no decorrer de toda história da humanidade presentes nos mitos, nos símbolos e rituais. Nesse contexto, Neumann (2021, *idem*) compreende que

A dinâmica, o efeito do arquétipo, manifesta-se entre outros por processos energéticos no interior da psique, processos esses que operam tanto inconsciente como entre o inconsciente e a consciência. Esse efeito aparece, por exemplo, em emoções negativas e positivas, em fascinações e projeções e também no medo; além disso, no sentimento de que o ego está sendo subjugado e nos estados maníacos e de depressão. Cada um desses estados, quando se apodera da personalidade como um todo, representa o efeito dinâmico de um arquétipo, independentemente do fato e esse efeito ser aceito ou rejeitado pela consciência humana, de permanecer inconsciente ou de alcançar a consciência.

Esse simbolismo presente no arquétipo é manifestado por margens psíquicas específicas as quais são percebidas pela consciência e peculiares dependendo de cada arquétipo. Portanto, o símbolo pode ser visto como componente dinâmico e material assim abrange a personalidade humana estimulando a consciência e interpretação desses arquétipos. (NEUMANN, 2021).

Para Anaz (2020, p. 255), relaciona-se assim como os outros autores o arquetípico com as criações artísticas e narrativas, pois

O arquétipo, enquanto fenômeno psíquico, materializa-se quando é expresso simbolicamente nas criações artísticas e narrativas. Ele manifesta-se como imagens psíquicas específicas e peculiares cujo conteúdo significativo é apreendido pela consciência. É necessário, portanto, compreendê-lo em dois âmbitos: o do arquétipo em si, que é irrepresentável, pois ocorre no nível do inconsciente da mente humana; e das imagens simbólicas ou arquetípicas

Feist, Feist e Robert (2015) estabelece que os arquétipos são considerados imagens antigas oriundos do inconsciente coletivo, podendo ser similares aos complexos e suas imagens estão relacionadas com a emoção. Entretanto, os complexos correspondem ao inconsciente pessoal, em contrapartida, os arquétipos derivam dos conteúdos do inconsciente coletivo.

De acordo com Jung, os mitos compartilhados agem como uma espécie de memória coletiva oriundo de ideias preservadas e da estrutura atemporal da psique humana. Considerando esse fato, Sebernna (2010, p. 49) conforme os pressupostos teóricos de Hillman (1992), estabelece-se que os padrões arquetípicos estão relacionados com as estruturas básicas e universais da psique. Portanto, “esse conceito foi elaborado por Jung a partir da observação de muitos temas repetidos em mitologias, contos de fada, literatura universal e nos sonhos e fantasias de seus pacientes.”

Nessa direção, o autor (1992) observou que as imagens que apareciam se relacionavam, principalmente, com situações comuns da existência humana, tais como: o nascimento, a iniciação social, o relacionamento sexual, afetivo e perdas, entre outros.

Para Franz (2016, p.9), os contos de fadas são considerados como “expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo”. Nesse sentido, as imagens arquetípicas estabelecem uma compreensão para compreender a psique coletiva. Nesse contexto, o autor (2016, p. 9) esclarece que o mito, lendas ou qualquer material mitológico apresentam estruturas básicas presentes na psique humana. Todavia, “nos contos de fada existe um material cultural consciente muito menos específico e, consequentemente, eles espelham mais claramente as estruturas básicas da psique”.

De acordo com Souza Bruni (2016), os contos estão relacionados com o mundo inconsciente, por isso, eles representam as imagens arquetípicas. Nesse contexto, considerando uma abordagem junguiana, os contos de fadas estabelecem a linguagem da humanidade e trazem representações dos complexos por meio de suas narrativas que perpassam o tempo.

Na próxima seção, verificam-se os conceitos relativos ao arquétipo da Grande Mãe.

O arquétipo da Grande Mãe

Nesta seção, apresenta-se os conceitos teóricos no que se refere ao arquétipo da Grande Mãe conforme os seguintes autores: Jung (2007); Seberna (2010); Feist, Feist e Roberts (2015) e Neumann (2021);

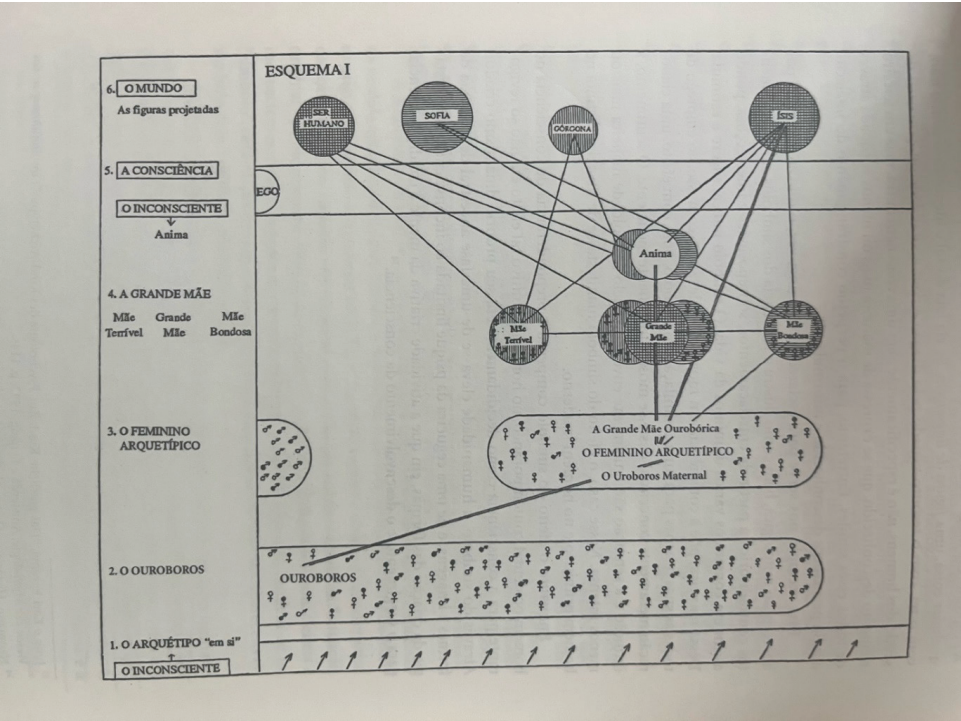
Conforme Neumann (2021), a terminologia “Grande Mãe” refere-se, respectivamente, ao caráter simbólico de superioridade e a condição psíquica do ego. Esse conceito de Grande Mãe é advindo da História das Religiões e aborda diferenças simbologias e manifestação do tipo Deusa-Mãe. Nesse contexto, a função do caráter elementar do Feminino é de “nutrir e proteger, manter aquecido e carregar no colo” (NEUMANN, 2021, p.45). Diante deste exposto, Neumann (2021) estabelece que a Grande Mãe contribui para o desenvolvimento do ego da consciência do indivíduo.

Para o pesquisador, as imagens simbólicas que representam a pluralidade da “Grande mãe” que foram difundidas por meios dos hábitos, dos mitos, os rituais, das religiões das fábulas em forma de demônios femininos, ninfas, fadas e deusas e entendam-se graciosas ou malévolas na história da humanidade em linguagem figurativa.

De acordo com Jung (2007, p. 92), a maternidade está associada com “elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta, o que proporciona as condições de crescimento, fertilidade e alimento; o lugar da transformação mágica, do renascimento; o instinto e o impulso favoráveis (...)”. Esses atributos estão presentes no arquétipo da “Grande Mãe”.

Em consoante a esse ponto, Seberna (2010, p. 78) afirma que o padrão arquetípico materno presente “na psique, há a imagem da mãe, existindo então uma vontade ou impulso para comportamentos e atitudes de cuidado a outras pessoas e, desse modo, uma tendência a perceber o mundo sob a ótica do cuidado.”

No Quadro 1, verificam-se as relações do feminino arquetípico configurado por Neumann (2021):



Quadro 1- O feminino arquetípico
Fonte: NEUMANN (2021, p.32)

No quadro acima, ressalta-se apenas um aspecto pertinente para este estudo que é o arquetípico da Grande Mãe que pode ser visto por duas perspectivas: mãe terrível e mãe bondosa as quais estão relacionadas com a Anima que se refere a mulher primitiva.

Para Feist, Feist e Roberts (2015), os arquétipos da grande Mãe e o velho sábio correspondem, respectivamente, ao da anima e do animus. Dessa maneira, tanto os homens e as mulheres apresentam um arquétipo da grande mãe o qual pode estar relacionada com sentimentos positivos e negativos. Em síntese, de acordo com os pesquisadores (2015, p.76), o arquétipo da grande mãe

representa duas forças opostas – fertilidade e nutrição, por um lado, e força e destruição, por outro. Ela é capaz de produzir e manter a vida (fertilidade e nutrição), mas também pode devorar ou negligenciar sua prole (destruição). Lembre-se de que Jung viu sua própria mãe como tendo duas personalidades: uma amorosa e alimentadora; e outra misteriosa, arcaica e implacável.

A Grande mãe pode ter duas vertentes contrastantes. Por um lado, a fertilidade e nutrição e por outro a destruição. Desse modo, os pesquisadores (2015, p.76) afirmam que a dimensão de fertilidade pode ser representada por diversas imagens, tais como: “por uma árvore, um jardim, um campo arado, o mar, o paraíso, uma casa, um país, uma igreja e objetos ocultos, como fornos e utensílios de cozinha.” Em contraste, a Grande mãe que representa a destruição pode ser simbolizada como “uma madrinha, a Mãe de Deus, a Mãe Natureza, a Mãe Terra, uma madrasta ou uma bruxa”.

Nessa direção, segundo os postulados de Jung (1954/1959), a perspectiva da mãe amorosa e terrível está equivocada, pois as características dessa mãe não são advindas dela, mas sim projetada, isso configura um background mitológico.

Considerando esses apontamentos, pode-se salientar que os autores (2015) afirmam que os mitos, lendas, crenças religiosas entre outras obras estão com vários elementos que simbolizam a Grande mãe no aspecto de uma pessoa alimentadora ou destruidora.

Na próxima seção, estabelece-se a análise do conto selecionado como *corpus* desta pesquisa diante uma proposta analítica sob uma perspectiva junguiana.

ANÁLISE DO *CORPUS*: O ARQUETÍPICO DA GRANDE MÃE

“Vasilisa, a bela” escrito por Aleksandr Afanasev é conto russo que apresenta um híbrido de duas histórias conhecidas como Cinderela e João e Maria por demonstrar a perda e o abandono. Vasilisa é uma jovem moça que após da morte prematura da mãe ganha uma boneca abençoada e mágica que a ajuda a enfrentar as ameaças das antagonistas os quais são a madrasta e a Baba Iaga, uma bruxa canibal que vive em uma choupana construída por ossos humanos. Diante disso, a personagem principal graças a bênção da boneca consegue se livrar das dificuldades e se casar com czar.

O arquétipo da Grande Mãe é estabelecido de modo diferente nas seguintes personagens: a boneca mágica, a madrasta e a Baba Iaga como é visto no (Quadro 2). Em geral, todas elas contribuem para o processo de iniciação psíquica feminina e intuitiva vivenciado pela protagonista característico do arquétipo da Mulher Selvagem o qual será discutido posteriormente.

Arquétipo	Personagem	Função
Grande mãe	Madrasta da Vasilisa	Exerce a função de ameaça, inveja e descuido com a protagonista.
	Boneca	Objeto mágico estabelece proteção, cuidado e zelo nos conflitos enfrentados pela personagem principal.
	Mãe boa demais	Morte prematura e deixou como herança uma boneca mágica.
	Baba Iaga	Apresenta uma figura maléfica, de autoridade e ameaça a vida de Vasilisa.

Quadro 2 - As personagens que representam o arquétipo da Grande mãe e sua função

Fonte: elaborado pelos autores

No Quadro 2, há a representação e importância da função do arquétipo da Grande Mãe para o desenvolvimento da protagonista. A seguir, verifica-se o Quadro 3 que configura as duas vertentes do arquétipo da Grande Mãe.

Grande Mãe – força e destruição	Grande Mãe- fertilidade e nutrição
Madrasta – inveja, ódio, autoridade.	Boneca – Consolação, cuidado, zelo e amor.
Bruxa Baba Iaga - ameaça, autoridade.	Mãe biológica - Deixou sob cuidados da boneca.

Quadro 3 – Representações do arquétipo da Grande Mãe

Fonte: elaborado pelos autores

Nesse sentido, os dois quadros (2,3) destacam a relevância de compreender a função arquetípica das personagens e suas relações presentes no *corpus* selecionado.

Na próxima seção, abordam-se as questões relativas a constituição do arquétipo da Mulher Selvagem.

A iniciação da psique feminina de Vasilisa: o arquétipo da Mulher Selvagem

A constituição do arquétipo da Mulher Selvagem é estabelecida por Clarissa Estés (1994, p.71) em que analisa diversos contos de fadas por meio de uma abordagem junguiana. Nesse contexto, o conto a “Vasilisa, a bela” configura o instinto básico da Mulher Selvagem que é a intuição.

Vasalisa é uma história da transmissão da bênção do poder da intuição das mulheres de mãe para filha, de uma geração para a outra. Esse enorme poder, o da intuição, tem a rapidez de um raio e é composto de visão interior, audição interior, percepção interior e conhecimento interior.

Durante gerações a fio, esses poderes intuitivos transformaram-se em correntes subterrâneas dentro das mulheres, enterradas pelo descrédito e pela falta de uso. No entanto, Jung uma vez observou que nada jamais se perde na psique.

De acordo com a autora, esclarece-se que o conto russo retrata a iniciação de uma mulher, pois a narrativa retrata da autopercepção da protagonista que recorre diversas vezes a sua intuição e instintos até mesmo para o entendimento dos ciclos da vida e da morte. Considerando esse aspecto, a estudiosa (1994, p. 85 – 86) complementa que

A história de Vasalisa é contada na Rússia, na Romênia, na Iugoslávia, na Polônia e em todos os países bálticos. Ela às vezes é intitulada “A boneca”; às vezes, “Wassilissa, a sabida”. Encontramos indícios de suas raízes arquetípicas até pelo menos o tempo dos cultos das antigas deusas-cavalo que antecederam a cultura grega clássica. É um conto que traz um mapeamento psíquico antiqüíssimo acerca da indução no mundo subterrâneo do selvagem Deus-fêmea. Ele fala de como infundir nas mulheres o poder instintivo básico da Mulher Selvagem: a intuição.

A intuição configura o arquétipo da Mulher Selvagem que pode se relacionar com a Grande Mãe como é a proposta desta pesquisa. Nesse sentido, para a autora (1994, p. 92), o conto “é uma história da transmissão da bênção do poder da intuição das mulheres de mãe para filha, de uma geração para a outra. Esse enorme poder, o da intuição, tem a rapidez de um raio e é composto de visão interior, audição interior, percepção interior e conhecimento interior.” Em uma perspectiva junguiana esses poderes intuitivos não serão perdidos.

Conforme Estés(1994), a protagonista faz à iniciação intuito por meio de cumprimentos nove tarefas. Nesse contexto, a personagem principal precisa se concentrar na aprendizagem dos hábitos da Velha Mãe Selvagem com o objetivo de reinstalar a sua psique e configura o arquétipo da Mulher Selvagem “mulher que sabe”.

Tarefas	Constituição do arquétipo da Mulher Selvagem	Constituição do arquétipo da Grande Mãe
Primeira Tarefa: permitir a morte da mãe- boa- demais	Morte precoce da mãe -boa-demaís para renascer uma nova mulher que condiz com a amadurecimento da protagonista	A boneca transmite o consolo, cuidado, alimento, bênção e ajuda indispensáveis nas tarefas domésticas.
Segunda tarefa: denunciar a natureza sombria	O mundo detestável da família da madrasta o que leva a personagem central compreender que agir de maneira amistosa não fará o mundo mais agradável, por isso, ela precisa vivenciar a própria natureza sombria.	A madrasta apresenta a mãe negativa da destruição o que motiva a protagonista se guiar pela intuição e transcender.
Terceira tarefa: navegar nas trevas	Corresponde a iniciação profunda ao se depara na aventura até a choupana da Baba laga e aprender as seguintes tarefas: desenvolver a sensibilidade ao inconsciente misterioso, aprender a retomar o caminho da Mãe Selvagem. “Aprender a nutrir a intuição (alimentar a boneca). Deixar que a mocinha frágil e ingênua morra ainda mais. Transferir o poder para a boneca, ou seja, para a intuição”. (ESTES, p.101, 1994)	Baba laga demonstra uma ameaça latente e suas ordens praticamente impossíveis para serem cumpridas são realizadas devido a boneca. A bruxa canibal é uma antagonista que estimula ainda mais o processo psíquico da protagonista de compreender a nova realidade, enfrentá-la e servir a bruxa canibal.
Quarta tarefa: encarar a Megera Selvagem	A protagonista inicia a tarefa de encarar os desafios estabelecidos pela Baba laga.	
Quinta tarefa: servir o não-racional	A troca do fogo por meio de serviços domésticos ordenados pela Baba Yaga. Para a autora (1993, p.109), “chegar a reconhecer o poder dela (o seu poder) e os poderes das purificações interiores; limpar, escolher, alimentar, criar energia e ideias (lavar as roupas da Yaga, cozinhar para ela, limpar sua casa e separar os elementos)”.	
Sexta tarefa: tarefas psíquicas complexas	Nesse momento da narrativa, Baba laga exige a Vasilisa duas tarefas psíquicas complexas.	
Sétima tarefa: questionamento sobre os mistério e êxito em completar as tarefas solicitadas pela Baba laga	A protagonista tenta aprender mais a respeito da natureza vida-morte-vida que é ensinado por Baba laga, pois isso faz parte do ciclo.	Baba laga demonstra inteligência e destreza que mesmo sendo desprezível faz algumas colocações pertinentes a personagem principal.
Oitava tarefa: Baba Yaga sente repulsa pela bênção da mãe falecida e dá a Vasilisa a luz	A protagonista apresenta uma maior autonomia e mesmo ela sendo abençoada pela mãe e isso causou repulsa a antagonista.	Baba laga expulsa a protagonista, configurando a mãe má.
Nona tarefa: Vasilisa volta para casa com a caveira incandescente na vara	Vasilisa completa a o processo de iniciação plena ao pegar o fogo dado por Baba laga. Essa luz ocasionou a morte da megera da madrasta e de suas irmãs postíças.	Baba laga oferece o fogo para Vasilisa que retorna para a casa. Essa atitude da bruxa promove a autonomia para a protagonista.

Quadro 4 – Constituição do arquétipo da Mulher Selvagem e a Grande Mãe

Fonte: Adaptado ESTES, 1994

Elaborado pelos autores

Para Estés (1994, p.102), a simbologia da boneca no decorrer do conto está vinculado

aos símbolos do duende, do elfo, da fada e dos anões. Nos contos de fadas, eles representam uma profunda pulsação de sabedoria dentro da cultura da psique. São eles aquelas criaturas que continuam o trabalho interior e prudente, que são incansáveis. Eles estão trabalhando mesmo quando nós adormecemos, e especialmente quando estamos dormindo, mesmo quando não temos plena consciência do papel que estamos desempenhando.

Boneca representa o interior da mulher, isto é, a voz da razão, do conhecimento e da conscientização íntima.

A iniciação da psique feminina é configurada pela vasta experiência adquirida pela protagonista que tolerou todas as exigências incansáveis de Baba Iaga e conseguiu realizar todas as tarefas com objetivo de atingir a sua iniciação plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o problema de pesquisa estabelecido: Como se organizam, constituem e relacionam as representações arquetípicas da Grande Mãe e da Mulher Selvagem teorizado por Jung no conto “Vasilisa, a Bela”? No *corpus* selecionado, foi possível identificar, relacionar e discutir esses arquetípicos em uma abordagem junguiana, demonstrando a importância dos contos de maravilhosos e contos de fadas para o entendimento dos arquétipos.

O arquétipo da Grande Mãe simbolizado pela mãe alimentadora que pode ser visto na boneca mágica e na mãe falecida de Vasilisa contribuíram para a personagem central enfrentar os obstáculos estabelecidos pela madrasta e pela bruxa Baba Iaga os quais correspondem a mãe destruidora. Essas personagens auxiliam no desenvolvimento da iniciação intuitiva e instintiva da protagonista. Nesse sentido, a personagem central precisa realizar tarefas o que configura seu o arquetípico da Mulher Selvagem.

As imagens arquetípicas presentes na mitologia, nos contos maravilhosos, nas obras literárias entre outras são simbologias e narrativas correspondentes do inconsciente coletivo demarcam a história da humanidade.

ANEXO

Vasilisa, a bela (Aleksandr Afanasev)

Era uma vez um rico negociante que vivia num reino distante. Embora tivesse sido casado por doze anos, tinha só uma filha, e ela era chamada Vasilisa, a Bela. Quando Vasilisa tinha oito anos, sua mãe adoeceu. Chamou a filha para junto de si, tirou uma boneca de debaixo da coberta e deu-a à menina, dizendo: “Ouça, Vasilisuchka. Preste atenção às minhas últimas palavras e lembre-se do que vou lhe dizer. Estou morrendo e

tudo que posso deixar para você é minha benção de mãe, com esta boneca. Leve a boneca aonde quer que você vá, mas não mostra a ninguém. Se estiver em apuros, basta lhe dar um pouco de comida e aguardar seu conselho. Depois de comer, ela lhe dirá o que fazer: “A mãe deu na filha um beijo de despedida e morreu.

Após a morte da mulher, o negociante cumpriu o luto da maneira adequada e começou então a pensar em se casar de novo. Era um homem bonito e não lhe era nada difícil encontrar noiva, mas preferiu uma certa viúva. Essa viúva tinha duas filhas quase da mesma idade de Vasilisa, e o negociante achou que ela daria uma boa dona de casa e uma boa mãe. Assim casou-se com ela, mas estava errado, pois a mulher não se revelou boa mãe para Vasilisa.

Vasilisa era a menina mais bonita de toda a aldeia, e a madrasta e as irmãs postiças tinham inveja de sua beleza. Atormentavam-na, dando-lhe todo tipo de trabalho para fazer, na esperança, de que ficasse esquelética de tanto mourejar e com a pele queimada e gretada pela exposição ao vento e ao sol. E, de fato, Vasilisa levava uma vida desgraçada. Mas suportava tudo sem queixas e tornava-se mais encantadora a cada dia, enquanto a madrasta e as irmãs, que passavam o dia inteiro sentadas aqui e ali sem fazer nada, iam ficando chupadas e feias por causa da sua maldade.

Como foi que tudo isso acontece? As coisas teriam sido diferentes sem a boneca. Sem a ajuda dela e a menina nunca teria dado nota de tanto trabalho. Havia alguns dias que Vasilisa não comia nada de nada. Esperava até que todos estivessem na cama e então se trancava no quarto onde dormia. Dando à boneca um gostoso petisco, dizia: “Coma isto, bonequinha, e ouça meus infortúnios. Moro na casa de meu pai, mas estou privada de alegria. Essa minha madrasta vai ser a minha morte. Diga-me como eu deveria viver e o que deveria fazer.” Primeiro a boneca comia, depois aconselhava Vasilisa e a consolava em seu sofrimento. De manhã, ela cuidava de todos os serviços enquanto Vasilisa descansava na sombra e colhia flores. A boneca arrancava as ervas daninhas dos canteiros, regava os repolhos, ia buscar água no poço e acendia o fogão. Chegou a mostrar a Vasilisa uma erva que a protegeria contra queimaduras de sol. Graça à boneca, a vida de Vasilisa era fácil.

Os anos se passaram e Vasilisa cresceu, chegando à idade de se casar. Todos os rapazes da aldeia queriam se casar com ela, e não davam nem uma olhadinha para as filhas da madrasta. A madrasta passou a detestar Vasilisa ainda mais. Declarava a todos os pretendentes: “Não pretendo casar a caçula antes das mais velhas”. Depois descarregava sua raiva dando bofetadas cruéis em Vasilisa.

Um dia o pai Vasilisa teve de partir para terras distantes numa longa viagem de negócios. A madrasta mudou-se para uma outra casa à beira de uma densa floresta. Numa clareira dessa floresta havia uma choupana, e na choupana morava Baba lara, que nunca permitia a ninguém chegar perto dela e comia pessoas como se fossem frangos. A mulher do negociante tinha tal ódio de Vasilisa que, nanava casa, costumava mandar a enteada entrar na mata para buscar uma coisa ou outra. Mas Vasilisa sempre voltava sã e sala. Sua boneca lhe mostrava o caminho e a mantinha longe da choupana de Baba laga.

Numa noite de outono a madrastra deu um serviço para cada uma das filhas. Disse à mais velha para fazer renda, mandou a segunda cerzir meias e Vasilisa, fiar. Depois apagou todas as velas da casa, menos a que estava no quarto onde as meninas trabalhavam. Por algum tempo elas executaram suas tarefas tranquilamente. Depois a vela começou a fumar. Uma das irmãs postiças pegou uma tesoura e fingiu aparar o pavio, mas o que fato fez, seguindo as ordens da mãe, foi apagar a vela, como se por acidente.

“E agora, o que vamos fazer?” disseram as irmãs postiças. “Não há luz na casa, e não estamos nem perto de terminar nossos serviços. Alguém tem de correr à casa de Baba Iaga para buscar fogo”

“Eu não vou”, disse a moça que estava fazendo renda, “pois consigo ver com a luz de meus bilros.”

“Eu não vou”, disse a moça que estava cerzindo meias, “pois consigo ver com a luz de minhas agulhas de tricô.”

“Isso significa que você tem de ir.”, ambas gritaram para a irmã postiça. “Depressa! Vá visitar sua amiga Baba Iaga!” E empurravam Vasilisa porta afora.

Vasilisa foi para o seu quartinho, arrumou a ceia que preparara para sua boneca, e disse: “Vamos, bonequinha, coma e me ajude na minha aflição. Elas querem que eu vá buscar fogo na casa de Baba Iaga, e ela vai me comer.” A boneca ceou. Seus olhos reluziam como duas velas. “Não tenha medo, Vasilisuchka”, ela disse. “Vá aonde a mandam ir. Só não esqueça e me levar com você. Se eu estiver no seu bolso, Baba Iaga não poderá lhe fazer mal.”

Vasilisa preparou-se para sair, pôs a boneca no bolso e fez o sinal da cruz antes de partir para a espessa floresta. Tremia de medo ao caminhar pela mata. De repente um cavaleiro passou a galope por ela. Seu rosto era branco, estava vestido de branco e montava um cavalo branco com rédeas e estribos brancos.

Depois disso, tudo começou a clarear.

Vasilisa penetrou ainda mais na floresta, e uma segundo cavaleiro passou a galope por ela. Seu rosto era vermelho, estava vestido de vermelho, e montava um cavalo vermelho. Depois o sol começou a despontar.

Vasilisa andou a noite inteira e o dia inteiro. Tarde na segunda noite, chegou à clareira onde ficava a choupana de Baba Iaga. A cerca em torno dela era feita de ossos humanos. Caveiras, com buracos no lugar dos olhos, miravam das estacas. O portão era feito com os ossos de perna humana; os ferrolhos eram feitos de mãos humanas; e o cadeado era um maxilar com dentes afiados. Apavorada, Vasilisa ficou pregada no lugar.

De repente mais um cavaleiro passou a galope por ela. Seu rosto era negro, estava vestido de negro e montava um cavalo negro. Ele galopou até a porta de Baba Iaga e desapareceu, como se a terra o tivesse engolido. Depois caiu a noite. Mas não ficou escuro por muito tempo. Os olhos de todas as caveiras começaram a brilhar, e a clareira ficou iluminada como o dia. Vasilisa arrepiou-se de terror. Queria fugir dali, mas não sabia para que lado ir.

Fez-se um barulho medonho na mta. As árvores estalaram e gemeram. As folhas secas farfalharam e chiaram. Baba laga apareceu, voando num almofariz que esporeava com seu pilão e varrendo seus rastros com uma vassoura. Avançou até o portão, parou e farejou o ar à sua volta. "Fum, fum! Este lugar está cheirando a menina russa! Quem está aí?"

Tremendo de medo, Vasilisa aproximou-se da velha bruxa, fez uma profunda reverência e disse: "Sou eu, vovó. Minhas irmãs postiças me mandaram buscar fogo."

"Pois não", disse Baba laga. "Conheço suas irmãs muito bem. Mas antes de eu lhe dar fogo você deve ficar aqui e trabalhar aqui. Senão, vou comê-la no jantar." Em seguida virou-se para o portão e gritou: "Desaferrolhai-vos, meus fortes ferrolhos! Abri-vos, meus largos portões!" Os portões se abriram e Baba laga entrou, conduzido seu almofariz com um assobio estridente. Vasilisa seguia-a e depois tudo voltou a se fechar.

Baba laga entrou na choupana, estirou-se num banco e disse a Vasilisa: "Estou com fome. Traga-me o que estiver no forno!" Vasilisa foi acender uma vela nas caveiras na cerca e começou a servir a Baba laga a comida tirada do forno. Havia o bastante para alimentar dez pessoas. Trouxe *kvas*, hidromel, cervejas vinho da adega. A velha comeu e bebeu tudo que foi posto diante dela, só deixando para Vasilisa uma tigela de sopa de repolho, uma crosta de pão e uma sobra de porco.

Baba laga preparou-se para dormir e disse: "Amanhã, depois que eu sair, trate de varrer o quintal, limpa a choupana, fazer o jantar, lavar a roupa e ir até a tulha catar um alqueire de trigo. E se não tiver terminando quando eu voltar, como você!" Depois de dar as ordens, Baba laga pôs-se a roncar. Vasilisa tirou a boneca do bolso e pôs os restos da comida de Baba laga diante dela. "Pronto, boneca, coma um pouco e me ajude! Baba laga deu-me tarefas impossíveis e ameaçou me comer se eu não cuidar de tudo. Ajude-me."

À boneca respondeu: "Não tenha medo, Vasilisa, a Bela! Jante, faça suas preces e vá dormir. Uma noite bem-dormida é o melhor conselheiro."

Vasilisa levantou cedo. Baba laga já estava de pé, andando de um lado para outro. Quando Vasilisa olhou pela janela, viu que as luzes nos olhos das caveiras estavam se apagando. Então o cavaleiro branco passou por ali galopando e o dia rompeu. Baba laga foi até o quintal e deu um assobio. Seu almofariz, pilão e vassoura apareceram. O cavaleiro vermelho passou por ali como um relâmpago e o sol despontou. Baba laga sentou-se em seu almofariz, esporeou-o com seu pilão e saiu varrendo seus rastros com a vassoura.

Sozinha. Vasilisa correu os olhos pela choupana e Baba laga. Nunca tivera tantas coisas para fazer em sua vida e não conseguia decidir por onde começar. Mas, vejam só, o trabalho já estava todo feito! A boneca estava catando os últimos pedacinhos de palha do trigo. "Você me salvou!" Vasilisa disse à boneca. "Se não fosse por você, eu seria devorada esta noite."

“Agora tudo que tem a fazer é preparar o jantar.”, disse a boneca enquanto subia para o bolso da menina. “Trate de cozinhá-lo com a benção de Deus e depois descanse um pouco para ficar forte.”

Ao pôr do sol Vasilisa arrumou a mesa e esperou por Baba laga. Escureceu e, quando o cavaleiro negro passou galopando, a noite caiu. A única luz vinha das caveiras na cerca. As árvores estalaram e gemeram; as folhas secas farfalharam e chiaram. Baba laga estava chegando. Vasilisa saiu ao seu encontro. “Todo o serviço foi feito?” Baba laga perguntou. “Veja com seus próprios olhos, vovó”, Vasilisa respondeu:

Baba laga percorreu toda a choupana. Ficou aborrecida por não ter nada do que se deixar, e disse: “Muito bem.” Em seguida gritou: “Minhas servidoras fieis, minhas amigas queridas, moei o trigo!” Três pares de mãos apareceram. Pegaram o trigo e desapareceram com ele. Baba laga comeu até se fartar, aprontou-se para dormir e mais uma vez deu tarefas para Vasilisa. “Amanhã”, ordenou, “faça exatamente como hoje. Depois tire as sementes de papoula da tulha e espane a poeira, grão por grão. Alguém jogou poeira nas telhas só para me aborrecer.” Baba laga se virou e se pôs a roncar.

Vasilisa foi dar comida para sua boneca, que comeu tudo na frente e repetiu as mesmas palavras que dissera no dia anterior. “Reze a Deus e vá dormir. Tudo será feito, Vasilisuchka.”

Na manhã seguinte Baba laga partiu outra vez em seu almofariz. Como a ajuda da boneca, Vasilisa terminou o serviço num piscar de olhos. A bruxa velha retornou ao entardecer, examinou tudo e exclamou: “Minhas servidoras fiéis, minhas amigas queridas, espremei o óleo destas sementes de papoula.” Três pares de mãos apareceram, pegaram o caixote de sementes de papoula e desapareceram com ele. Baba laga sentou-se para jantar. Enquanto comia, Vasilisa permaneceu em silêncio perto dela.

“Por que não fala comigo?” Baba laga perguntou. “Fica aí como se fosse que gostaria de perguntar.”

“Não me atrevo a falar”, disse Vasilisa, “mas se me der permissão, há algo que gostaria de perguntar.”

“Pergunte à vontade!” disse Baba laga, “Mas tome cuidado. Nem toda pergunta tem uma boa resposta. Se souber muito, ficará velha logo.”

“Oh, vovó, só quero perguntar sobre algumas coisas que vi no caminho para cá. Quando estava vindo para cá, um cavaleiro com o rosto branco, montando um cavalo branco e vestido de branco me alcançou. Quem era ele?”

“Aquele era o dia claro”, Baba laga respondeu.

“Depois um outro cavaleiro me alcançou. Tinha um rosto vermelho, montando um cavalo vermelho e estava vestido de vermelho. Quem era ele?”

“Aquele é meu sol vermelho.”, Baba laga respondeu.

“Então quem era o cavaleiro negro que encontrei junto ao seu portão, vovó?”

“É minha noite escura. Todos os três são meus fiéis servidores.”

Vasilisa lembrou-se dos três pares de mãos, mas ficou de boca calada.

“Não quer perguntar mais nada?” indagou Baba Iaga.

“Não, vovó, isto é o bastante. Você mesma disse que quanto mais se sabe, mais depressa se envelhece.”

“Você é bem ajuizada”, disse Baba Iaga, “perguntando só sobre coisas que viu fora da minha casa, não dentro dela. Não gosto que saibam dos meus assuntos, e quando as pessoas ficam curiosas demais, eu as devoro. Agora teho uma pergunta para você. Como conseguiu fazer todo o trabalho tão depressa?”

“Fui ajudada pela benção de minha mãe”, disse Vasilisa.

“Ah, então foi assim! Baba Iaga deu um grito estridente. “Fora daqui, filha abençoada! Não quero ninguém abençoado na minha casa.” Arrastou Vasilisa para fora do quarto e a empurrou portão afora. Depois pegou umas das caveiras de olhos flamejantes da cerca, espetou-a na porta de uma vara e deu-a à menina, dizendo:

“Aqui tem fogo para suas irmãs postiças. Tome-o. Foi isto que veio buscar, não foi?”

Vasilisa correu para casa, usando o fogo da caveira para iluminar o caminho. Ao alvorecer o fogo se extinguiu e ao anoitecer ela chegou em casa. Quando estava se aproximando do portão, quase jogou a caveira fora achando que àquela hora suas irmãs postiças já tinham arranjado fogo, mas ouviu uma voz abafada vindo da caveira: “Não me jogue fora. Leve-me para sua madrastra.” Ela olhou para a casa da madrastra e, vendo que não havia nenhuma luz na janela, resolveu entrar com a caveira. Pela primeira vez a madrastra e as irmãs postiças a receberam gentilmente. Contaram-lhe que, desde a partida dela, não tinham tido nenhum fogo em casa. Não tinha conseguido acender nenhuma vela sozinhas. Tinham tentado trazer uma acesa da casa dos vizinhos, mas ela se apagava assim que transpunham a soleira.

“Talvez seu fogo dure”, disse a madrastra. Vasilisa entrou em casa com a caveira, cujos olhos começaram a fita a madrastra e as duas irmãs. Aquele olhar começou a queimá-las. Tentaram se esconder, mas os olhos as seguiam aonde quer que fosse. Pela manhã estavam transformadas em três montinhos de cinzas no chão. Só Vasilisa permaneceu intocada pelo fogo.

A menina enterrou a caveira no jardim, trancou a casa e foi para a cidade mais próxima. Uma velha senhora sem filhos deu-lhe abrigo e ali ela ficou morando, esperando a volta do pai. Um dia disse à mulher: “Estou cansada de ficar aqui sem nada para fazer, vovó. Compre para mim o melhor linho que achar. Assim pelo menos posso fiar um pouco.”

A velha senhora comprou do melhor linho das redondezas e Vasilisa pôs-se a trabalhar. Fiava com a rapidez de um raio, e seus fios eram uniformes e finos como cabelo. Fiou uma grande quantidade de fio. Estava na gora de começar a tecê-lo, mas não havia pentes finos o bastante para o fio de Vasilisa e ninguém se dispunha a fabricar um. Vasilisa pediu ajuda à boneca. A boneca disse: “Traga-me um pente velho, uma lançadeira velha e

uma crina de cavalo. Farei um tear para você.” Vasilisa fez o que a boneca disse, foi dormir e na manhã seguinte encontrou um maravilhoso tear à sua espera.

Antes que o inverno terminasse o linho estava tecido. Era tão fino que passava pelo buraco de uma agulha. Na primavera o linho foi alvejado, e Vasilisa disse á velha senhora: “Vovó, venda este linho e guarde o dinheiro para você.”

A velha senhora contemplou o tecido e perdeu a respiração. “Não, minha filha. Ninguém pode usar um linho este a não ser o czar. Vou levá-lo para o palácio.”

A velha senhora foi até o palácio do czar* e começou a andar para lá e para cá sob as janelas. O czar a viu e perguntou: “O que você quer, vovó?

“Vossa majestade”, ela responde, “trouxe uma mercadoria rara. Não quero mostrá-la a ninguém senão a vós.”

O czar ordenou que levassem a velha à sua presença e, quando ela lhe mostrou o linho, ele o admirou assombrado. “O que quereis por ele?” perguntou.

“Não posso cobrar nenhum preço por ele, paizinho czar! É um presente.” O czar agradeceu e cobriu-a de mimos.

O czar mandou que fossem feitas camisas do linho. Elas foram, mas ninguém conseguiu encontrar uma costureira disposta a costurá-las. Por fim ele convocou a velha senhora e disse: “Você foi capaz de fiar e tecer este linho; Deve ser capaz de costurar camisas com ele para mim.”

“Não fui eu quem fiou e teceu este linho, Vossa Majestade”, disse mulher. “Isto é obra de uma moça a quem dei abrigo.”

“Muito bem, então que ela costure as camisas”, o czar ordenou.

A velha senhora voltou para casa e contou tudo a Vasilisa. “Eu sabia o tempo todo que teria de fazer esse trabalho”, Vasilisa lhe disse. E, trancando-se em seu quarto, pôs-se a costurar. Trabalhou sem parar e logo uma dúzia de camisas estava pronta.

A velha senhora levou as camisas ao czar. Vasilisa se banhou, penteou o cabelo, vestiu suas melhores roupas e se sentou junto à janela para ver o que aconteceria. Viu um dos servos do czar entrar no pátio. O mensageiro foi até a sala e disse: “Sua Majestade quer conhecer a costureira que fez suas camisas e recompensá-la com suas próprias mãos.”

A menina compareceu perante czar. Quando ele viu a Vasilisa, a Bela, apaixonou-se perdidamente. “Não, minha bela”, disse. “Nunca deixarei. Será a minha esposa.”

O czar tomou as belas mãos brancas de Vasilisa e a fez sentar-se ao seu lado. O casamento foi celebrado imediatamente. Logo depois o pai de Vasilisa regressou. Ficou radiante com a boa fortuna da filha e foi morar na casa dela. Vasilisa levou também a velha senhora para sua casa e carregou a boneca no bolso até o dia da sua morte.

REFERÊNCIAS

ANAZ, S. A. L. **Teoria dos arquétipos e construção de personagens em filmes e série**. Significação, São Paulo, v. 47, n. 54, p. 251-270, jul-dez. 2020.

BRUNI, R. C. S. A importância os contos de fadas como ferramenta psicoterápica no resgate do feminino em mulheres contemporâneas. Psicologia. O portal dos psicólogos, 2016, p. 1-20.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos; Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FEIST, J.; FEIST, G.J.; ROBERTS, T.A. **Teorias da Personalidade**. Tradução: Sandra Maria Mallman. – 8 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2015.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Obras completas, vol. IX/1 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASH, R. H. **A Teoria das Formas de Platão**. Ronald H. Nash. Tradução: Felipe Sabino de Araújo Neto, 2007. Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/filosofia/teoria-formas-platao_nash.pdf <acesso em 12 de março de 2023>

NEUMANN, E. **A grande mãe**: um estudo histórico sobre arquétipos os simbolismos e as manifestações femininas do inconsciente. Tradução: Fernando Pedrosa de Mattos e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Cultrix, 2021.

SERBENA, C. A. **Considerações sobre o inconsciente**: mito símbolo e arquétipo na psicologia analítica. Revista da Abordagem Gestáltica – XVI(1): 76-82, jan-jul, 2010, p. 76-82.

TATAR, M. **Contos de fadas**. Edição Comentada e ilustrada. 2 ed. : São Paulo, 2015.

A EXPRESSIVIDADE NA FÁBULA “A FORMIGUINHA E A NEVE”: LITERATURA INFANTIL COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II



<https://doi.org/10.22533/at.ed.111112517039>

Data de aceite: 05/05/2025

Alline Cristine Singh Crespo

<http://lattes.cnpq.br/1753561212179387>

Débora Matos Alauk

<http://lattes.cnpq.br/4735090560446858>

Camila Paes Landim dos Santos

proposta didática para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II que visa o aluno a compreender, a interpretar o sentido, o significado e a funcionalidade dos vocábulos para desvendar o contexto da história.

PALAVRAS-CHAVES: Estilística; Prática de leitura; Ensino.

RESUMO: A Literatura Infantil destinada para alunos do Ensino Fundamental II traz uma perspectiva de formar leitores competentes e críticos por meio de estratégias adequadas de leitura em sala de aula. Para isso, este presente artigo tem por objetivo analisar a fábula *A formiguinha e a neve* adaptada por João de Barro mais conhecido como Braguinha publicado no ano de 2001. Nesse sentido, a escolha desse *corpus* traz a temática do imaginário infantil e retrata o esforço e perseverança da formiguinha, portanto a fábula tem uma vasta possibilidade de trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula, como por exemplo, o aluno possa reconhecer a linguagem alegórica do gênero. Considerando isso, esta pesquisa tem por finalidade analisar da expressividade lexical e das escolhas linguísticas presentes no gênero fábula, levando em conta uma

EXPRESSIVITY IN THE FABLE “THE ANT AND THE SNOW”: CHILDREN’S LITERATURE AS A SUPPORT FOR READING PRACTICE IN ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT: Children’s Literature destined for students the Elementary School II brings a perspective to form readers competent and critics by means of appropriate reading strategies in classroom. This article has purpose to analyze the fable *The little ant and Snow* adapted by João de Barro more known Braguinha published in year 2001. The choice of this *corpus* brings the children’s imagination and portrays the effort and perseverance of the little ant, therefore, the fable have a vast possibility of works that can be developed in classroom for example the student can to identify allegorical language of genre. Therefore, the objective of this article is the analysis of

lexical expressiveness and linguistic choices presents in genre fable considering a proposal of didactic sequence for students of 6th Elementary School II which aims the at students to understand, interpret the meaning and functionality of words for uncover the context of history. **KEYWORDS:** Stylistic; Reading practice; Teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso literário destinado ao público infantil traz uma perspectiva de formar leitores mirins em que possibilita o desenvolvimento ao incentivo à leitura, a imaginação e a capacidade cognitiva leitora da criança. Nesse contexto, a atividade de leitura em sala de aula é uma prática essencial para garantir o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

De acordo com Koch, a leitura é um processo importante na vida do indivíduo,

Frequentemente ouvimos falar – e também falamos – sobre a importância da leitura na nossa vida, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes, com o que concordamos prontamente. (KOCH, 2017, p.9).

O ensino de leitura em sala de aula necessita de estratégias adequadas e de incentivo à leitura, pois os alunos apresentam diversas dificuldades na compreensão de textos. Nesse sentido, os materiais didáticos e outros recursos pedagógicos não apresentam principalmente o estudo da materialidade linguística como uma estratégia de leitura, pois é um recurso importante para que o educando conseguir interpretar o que está implícito e explícito na tessitura textual proposta pelo professor.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática, decorrendo a análise da expressividade lexical das escolhas linguísticas do enunciador na fábula *A formiguinha e a neve* adaptada por João de Barro publicada em 2001, com ênfase na prática de leitura no ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.

A escolha do *corpus* como objeto da proposta de sequência didática traz a temática do imaginário infantil e a perseverança da formiguinha. Assim, a análise se justifica também pela possibilidade de estudo de gênero breve e pela carência de estudos sobre a constituição de sentido pelo estudante.

Portanto, a análise da expressividade lexical desenvolvida com o aparato da Estilística Discursivo-Textual visa ao ensino de leitura, tendo como base uma sequência didática que trabalhe os aspectos de gênero e sentido, assim, especialmente, possibilitando que o aluno consiga compreender e interpretar o contexto por meio da materialidade linguística constituída na fábula.

Este trabalho apresenta, além das considerações iniciais e finais, três partes as quais intitulam como: “Literatura-Infantil: A prática de leitura em sala de aula”, direciona-se a importância de considerar a literatura infantil no ensino de leitura. “O estudo do léxico

como uma estratégia de leitura”, procede-se nas contribuições da Estilística para o ensino, e, por fim, “Estudo da expressividade lexical em ‘A formiguinha e a neve’ e a proposta de uma sequência didática”, estabelece-se a análise do *corpus* e a proposta.

O estudo segue uma metodologia qualitativa, conforme o eixo teórico da perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica com ênfase na Estilística da Palavra em diálogo com a Linguística Textual, Gramática Descritiva e Ensino, baseando-se com a contribuição dos autores: Martins (2012), Castilho (2015), Koch (2017), Marcuschi (2008), Lerner (2002), Coelho (2000) e Portella (1986).

LITERATURA-INFANTIL: A PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA

Atualmente, a maioria dos alunos têm dificuldades de compreender textos em atividades de interpretação textual aplicados pelo professor por causa da falta de estratégias adequadas de leitura e do estudo da expressividade linguística em textos.

De acordo com as buscas pela plataforma BTDT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) de trabalhos acadêmicos como teses e dissertações correlatas a este estudo deu como resultado de escolha de uma dissertação, disponível em apêndice, que será como base de estudo para este artigo. Assim essa dissertação trata-se sobre o ensino de leitura, e o estudo da materialidade linguística como uma estratégia de leitura para auxiliar o aluno a compreender o sentido e significado dos vocábulos que permeiam o texto. O levantamento desse estudo traz as questões dos materiais e livros didáticos que não abordam essas estratégias para dar um apoio melhor ao professor nos processos de atividades de leitura. Diante disso, mostra que o estudo dos vocábulos pode proporcionar ao aluno a compreender o que lê, para que possa adquirir conhecimento das questões sintáticas, morfológicas e semânticas.

Com essa busca, levanta-se a questão pertinente ao problema, em que é a defasagem dos alunos sobre a compreensão de textos pela falta de estratégias adequadas de leitura. Assim, percebe-se a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II não consegue compreender textos para interpretar nas atividades aplicadas pelo professor. Também se deu em que a falta de recurso pedagógico como livros didáticos que abordam as estratégias de leitura para o professor aplicar suas atividades com eficiência em sala de aula.

Para tanto, as atividades de leitura inseridas em sala de aula como processo de ensino e aprendizagem são de suma importância no desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno, pois a prática de leitura consiste em inseri-lo no contexto social e também na cultura escrita, assim, aprender novos conceitos tanto gramaticais quanto semânticos, e a interpretar superficialmente os sentidos dos textos.

De acordo com Lerner, a respeito do processo de leitura insere o indivíduo na cultura escrita,

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para

compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e aí que se quer dizer, é tirar a carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (LERNER, 2002, p.73)

O aluno é inserido na cultura escrita desde o início da sua formação escolar. Como por exemplo, na Educação Infantil, os livros de Literatura Infantil são usados constantemente pelo professor de forma lúdica, como a leitura deleite, a leitura em voz alta, em que possibilita ao educando a prestar mais a atenção na história. Assim, esses livros são importantes materiais pedagógicos para o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, e ainda, causam o espanto pelo aspecto colorido e das ilustrações contidas nos livros. E a Literatura Infantil é um convite para despertar o prazer da leitura nos alunos.

Nesse sentido, a Literatura Infantil é dita como uma arte, assim, de início, faz despertar no indivíduo a curiosidade e o prazer da leitura. E ainda, o aluno quanto mais pratica a leitura, maior capacidade de ter uma melhora de fluidez na compreensão para que possa adquirir novos conhecimentos de vocábulos, frases, conceitos gramaticais, para que o indivíduo consiga arquitetar o sentido e significado do texto lido.

De acordo com Coelho, a Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. (COELHO, 2000, p.27).

Para tanto, os documentos oficiais apontam que as atividades de leitura em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem trazem uma construção ativa do leitor, em que a partir da prática de leitura o aluno adquire o conhecimento linguístico. Assim, o professor será o mediador desse processo, incentivando-o a essa prática, com as estratégias adequadas para que o discente consiga interpretar o texto proposto nas atividades.

De acordo com os PCNs do Ensino Fundamental dos anos finais de Língua Portuguesa, sobre o trabalho da leitura em sala de aula,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1998, p. 69)

Diante dessa perspectiva, as estratégias de leitura são recursos importantes para qualquer atividade de interpretação textual, assim, o aluno consolida o conhecimento linguístico e sobre o assunto tratado, a partir de uma leitura mais aprofundada. Diante disso, o aluno não só consegue decodificar os códigos, e sim, vai além de interpretar e imaginar, é ler nas entrelinhas do texto.

Para tanto, os PCNs afirmam,

o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Diante do excerto acima, as atividades de leitura em sala de aula sempre será um processo desafiador e constante para o professor e para aluno. Portanto, o docente não pode deixar de lado o conhecimento prévio de seu aluno, pois o coloca como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Koch, a respeito do leitor ativo,

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre os nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. (KOCH, 2017, p. 18)

A leitura em si desenvolve no indivíduo uma interação constante, entre texto e o leitor, em que resgata os conhecimentos prévios do leitor e transformam novas informações pelas inferências contidas nos textos, pois podemos constatar e formular perguntas e investigações permeadas na tessitura textual. De acordo com Koch, sobre o objetivo da leitura, “é claro que não devemos esquecer de que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela interação que lemos o texto, pelos objetivos da leitura”. (KOCH, 2017, p. 19). Assim essa interação constante promove ao aluno a desenvolver a visão crítica do contexto e consegue entender principalmente as informações implícitas e explícitas. Portanto, é necessário que o professor recorre às estratégias adequadas de leitura para auxiliar seu aluno-leitor a compreender melhor o texto.

O ESTUDO DO LÉXICO COMO UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA

Quando se estuda a expressividade do léxico em textos consiste em uma estratégia de leitura para com que o leitor consiga investigar o sentido e significado da materialidade linguística, pois inicia uma leitura mais aprofundada nas entrelinhas da tessitura textual, assim, consegue construir ideias e cria hipóteses para interpretar. Portanto, essas estratégias de leitura em sala de aula o professor precisa também dominar os conceitos gramaticais para transmitir e orientar o seu aluno para que consiga analisar adequadamente os vocábulos, em que possa aprender a concepção semântica e morfológica das palavras.

Segundo Martins a respeito do estudo lexical,

A estilística léxica ou da palavra estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais. (MARTINS, 2012, p. 97).

Diante disso, o estudo do léxico será como elemento base para auxiliar nos processos interpretativos em textos aplicados em sala de aula. Para isso, Coelho afirma a respeito do ensino do léxico, da gramática, no desenvolvimento da análise de texto e no ensino-aprendizagem do aluno,

Assim, o estudo do código linguístico em suas várias partes (sintaxe, morfologia e fonética) deve ser o elemento-base que permitirá organicidade, continuidade e progressão na aprendizagem do português, evitando que o estudo dos textos se dilua num caos de informações ou impressões que,

afinal, não apresentem a coesão que deve alicerçar todo e qualquer processo de ensino e de aprendizagem. (COELHO, 1974, p.6)

A partir dessa perspectiva, o estudo de gêneros textuais inseridos nos processos interpretativos consiste ao aluno conhecer novas estruturas, como linguísticas, novas palavras, o estilo de cada gênero e a sua funcionalidade, afinal, quando se estuda os gêneros textuais também se aplica a analisar a expressividade dos vocábulos que permeiam o texto.

De acordo com Marcuschi sobre a funcionalidade dos gêneros textuais,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155).

A sequência didática utilizada pelo professor contribui para uma nova perspectiva no processo de leitura e no desenvolvimento de produção textual do aluno, pois a escrita e a leitura estão interligadas nesse processo. Diante das atividades por meio da sequência de aula, o aluno pode tornar-se um leitor e escritor competente com uma visão crítica do conteúdo. Para isso, o professor necessita trabalhar diversos gêneros e subgêneros textuais em sala de aula, em que o aluno possa conhecer novas estruturas, conceitos gramaticais e o estilo de cada gênero.

De acordo com Lerner a respeito da sequência didática em sala de aula,

As sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero (poemas, contos de aventura, contos fantásticos...), diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. (LERNER, 2002, p.89)

Por exemplo, a fábula é um dos gêneros textuais mais indicados para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, pois esse gênero apresenta uma linguagem fácil e compreensiva, e ainda constituída por uma linguagem alegórica. Assim essa linguagem é representada pelas suas personagens, geralmente animais tendo característica e ações humanas. Quanto a sua composição textual, retrata uma visão crítica do autor por meio da ironia, e no final, apresenta a moralidade, em que é uma mensagem e/ou lição transmitida ao leitor.

Nesse sentido, o professor ao demonstrar a funcionalidade, estrutura e estilo do gênero textual, é necessário também adequar as atividades de interpretação textual com as estratégias de leitura para o aluno compreender melhor o texto.

Os materiais e livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, constituem textos pertencentes à Literatura Infantil, em que abordam atividades de interpretação textual e ensino de gêneros, mas o que falta são as estratégias adequadas de leitura, pois não há o estudo estilístico da materialidade linguística.

Para isso, Sparano explica sobre o estudo estilístico nesse processo,

Os estudos estilísticos nos ensinam que não importam saber se existe realidade nas relações entre elementos expressivos que se destacam num dado texto e os fenômenos do exterior, basta que esse elemento expressivo seja capaz de estabelecer a verossimilhança desse fenômeno no âmbito do universo ficcional em que está inserido. (SPARANO, 2006, p.138)

Nesse sentido, os estudos estilísticos trazem-nos uma perspectiva de auxiliar o aluno a perceber o sentido e significado dos elementos expressivos em textos. Portanto, esse recurso promove uma leitura mais aprofundada, desse modo, o professor precisa trabalhar em suas atividades de interpretação textual mais o estudo do léxico, para que o aluno consiga ter um bom desempenho na compreensão do texto.

Quanto a isso, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 11 e 12 anos de idade, já conseguem compreender um pouco o sentido dos léxicos, pensando na forma gramatical, como por exemplo, identificar um substantivo, adjetivo, verbo e assim por diante. Essa fase da pré-adolescência traz uma perspectiva de se formarem leitores críticos sobre o conteúdo. Segundo Coelho, a respeito sobre o leitor crítico, fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente. (COELHO, 2000, p.39). Portanto, o professor terá um pouco mais de facilidade em trabalhar o estudo do léxico com os seus alunos.

Para isso, o estudo do léxico promove uma estratégia de leitura, assim, o aluno terá mais facilidade de interpretar qualquer texto, e, diante disso, desenvolve a reflexão crítica do texto. Desse modo, o professor será o mediador importante nesse processo de desenvolvimento da leitura e do cognitivo dos alunos. Portanto, o professor tem o papel de formar leitores críticos e inseri-los no contexto social, como à prática social.

ESTUDO DA EXPRESSIVIDADE LEXICAL EM “A FORMIGUINHA E A NEVE” E A PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao analisar a expressividade da materialidade linguística em textos propostos em sala de aula é um desafio para o professor e para o aluno, pois quando se analisa os vocábulos podemos desvendar o sentido, o significado e o mistério nas entrelinhas do texto.

Para isso, apresenta-se uma proposta de sequência didática por meio da análise da expressividade lexical contida no texto, para proporcionar o desempenho de melhora em atividades interpretativas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa. Em que o professor será o mediador importante para esse processo, auxiliando o aluno a investigar os sentidos que trazem os vocábulos na fábula escolhida para essa sequência didática.

Portanto, foi escolhida a fábula “A formiguinha e a neve” em que será analisada a expressividade da materialidade linguística ressaltando uma estratégia de leitura aplicada

pelo professor, em que possibilita ao aluno a interpretar e compreender o contexto da história.

Para iniciar essa atividade, primeiro o professor irá explicar quem escreveu a fábula, em qual livro foi publicada, e qual o aspecto estrutural e semântico textual apresentado. Assim, um breve histórico relacionado abaixo para demonstrar ao aluno.

“A formiguinha e a neve”, foi escrita e adaptada por João de Barro, mais conhecido como Braguinha publicada em 2001 no livro *Obra clássica da literatura universal*, de literatura infanto-juvenil. Acredita-se que essa fábula foi trazida ao Brasil por missionários no século XVI. Ainda o texto apresenta um aspecto doutrinal das narrativas que circulavam na Espanha e Portugal.

Depois de apresentar esse breve histórico, será feita a leitura compartilhada por intermédio do professor, assim, realiza a interação com o texto e leitor. Logo após, o professor irá indicar ao aluno a fazer uma reflexão e analisar as escolhas linguísticas constituídas na fábula. Ao analisar essas escolhas, o aluno vai investigar os sentidos dos verbos, dos substantivos, dos adjetivos etc. nas atividades a seguir sempre com o auxílio do professor.

Após a leitura compartilhada, o professor explicar e demonstrar a estruturação da fábula e seu significado.

Para isso, Costa diz a respeito sobre o significado do gênero fábula,

Trata-se de uma narrativa quase sempre breve, em prosa ou, na maioria, em verso, de ação não muito tensa, de grande simplicidade e cujos personagens (muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos) não são de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador e de grande efeito perlocutório, próprio dos textos narrativos, pois vai ao encontro dos hábitos das expectativas e das possibilidades culturais do leitor. (COSTA, 2014, p.123)

O *corpus* apresenta uma estruturação por versos, assim, a linguagem poética permeia em toda a fábula. Quando o aluno realiza a leitura, já consegue identificar outro tipo de gênero textual, o poema.

Certa manhã de inverno,
uma **formiguinha saiu**
para seu **trabalho diário.**
Já **ia** muito longe,
à procura de alimento,
Quando um **floco de neve caiu**
- pim!- e prendeu o seu pezinho

No primeiro verso destacado encontra-se uma marca atemporal, não dizendo qual o tempo exato que aconteceu o acidente da formiguinha. Percebe-se também que

os vocábulos já descrevem a estação mais fria do ano, o inverno, e as condições de sobrevivência, em que a formiga procura por alimento, mas não consegue seguir em frente por causa de um obstáculo, o floco de neve que a prendeu pelo seu pé.

Diante disso, o aluno irá indicar a sua análise dos vocábulos em que apresenta as ações acontecidas na história em uma tabela apresentada a seguir.

A importância da tabela para exercícios interpretativos em sala de aula consiste ao aluno analisar o léxico de forma mais fácil e para identificar os sentidos expressos no texto. Dessa forma, a tabela é um recurso que facilita para estudar também o significado das palavras, pois o aluno possa reconhecer os léxicos nas formas tanto do parâmetro semântico quanto do parâmetro gramatical. Portanto, essas tabelas apresentadas a seguir para essa sequência didática, faz com que o professor tenha como um suporte didático para auxiliar o seu aluno a identificar os verbos, os adjetivos, os advérbios, as expressões inerentes no texto, para que consiga analisar a expressividade da materialidade linguística constituída em toda a fábula.

Marca atemporal	Certa manhã
Estação mais fria do ano	inverno
Condições de sobrevivência da formiguinha	Trabalho diário, à procura de alimento
obstáculo	Pim - O floco de neve

Quadro 1- Identificação de tempo da história e suas cenas

Fonte: elaborado pelas autoras

O último item do quadro acima, o obstáculo, aparece a palavra *pim*, que está destacada, refere-se o som do floco de neve caído no chão que prendeu o pé da formiguinha, para isso é usado o recurso da onomatopeia, em que as palavras imitam sons de objetos, seres e outras coisas. O aluno também irá reconhecer as figuras de linguagens apresentadas por meio dos vocábulos na fábula.

De acordo com Martins, a respeito sobre o recurso da onomatopeia em textos,

Num sentido mais limitado, onomatopeia significa a reprodução de um ruído – ou mais modestamente a tentativa de imitação de um ruído por um grupo de sons da linguagem. É a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados. Como os sons da linguagem humana têm certas qualidades e os da natureza outras, não é possível uma reprodução exata, mas apenas aproximada – muitas vezes mera sugestão – da mesma forma que um instrumento musical não pode imitar perfeitamente o ruído de outro (um piano, por exemplo, só pode dar a impressão de um tambor). (MARTINS, 2012, p. 71).

Depois o professor pede aos alunos destacarem os verbos predominantes no pretérito perfeito de 1ª pessoa que indicam as ações realizadas pela formiguinha e caída do obstáculo em seu pezinho.

Verbos no pretérito perfeito: ações realizadas pela formiguinha	Saiu
	la
	caiu o floco de neve em seu pezinho
	Prendeu

Quadro 2- Análise lexical dos verbos de pretérito perfeito

Fonte: elaborado pelas autoras

Durante a leitura, percebe-se a imagem concreta da formiguinha descrita pelo sufixo de diminutivo *-inha*, e *pez-inho* dando a ideia de um ser pequenino, frágil e delicado, e que também caracteriza um valor afetivo. Assim destaca-se a sua fragilidade, pois não consegue sozinha se desprender o seu pé do floco de neve.

Segundo Martins, com palavras que já encerram uma ideia de pequenez, de delicadeza ou graça, de algo agradável, enfim, o diminutivo pode valer como uma intensificação afetuosa. (MARTINS, 2012, p.147).

Em seguida o professor irá mostrar ao aluno o sentido desses vocábulos para que imagine as cenas ocorridas na fábula.

O texto também apresenta um aspecto oracional, quando a formiguinha pede ajuda para os indivíduos que aparecem a sua frente, principalmente nos primeiros versos quando começa a falar. Esse aspecto oracional pode-se perceber pela palavra *—oh!*, e pelo uso do ponto de exclamação, portanto é uma interjeição, pois indica a ideia de uma expressão de sentimento de imploração de ajuda feita pela formiga. De acordo com Martins, tais exclamações concentram a manifestação emotiva, pois o falante, possuído por uma emoção, não se detém para raciocinar e construir uma frase lógica. (MARTINS, 2012, p.183)

No início de suas falas percebe-se o uso da repetição do pronome reto de 2ª pessoa do singular *tu*, em que a formiguinha se dirige ao sol, ao muro, ao gato, ao rato, ao cão, a morte, ao homem, a Deus, para que cada um ajude a desprender o seu pezinho do floco de neve. Assim segue as falas da formiguinha: - **Oh**, Sol, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, muro, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, rato, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, gato, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, cão, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, homem, **tu** que és **tão forte**... / - **Oh**, morte, **tu** que és **tão forte**... / - Meu Deus, **tu** que és **tão forte**... Diante disso, as palavras destacadas se repetem, e se referem como uma anáfora em que a formiguinha atribui qualidade a todos que aparecem a sua frente, principalmente com o uso do advérbio de intensidade *tão* e o adjetivo *forte*, pois retrata a sua contínua batalha para ser salva.

A partir disso, as falas das outras personagens que aparecem para a formiguinha há uma ideia de contradição, proporcionando qualidades aos outros que podem ajudá-la, isso é destacado no uso do advérbio de intensidade *mais* e o adjetivo *forte*, dando a ideia de que são totalmente incapazes de ajudar a formiguinha.

Diante disso, o professor depois de ler esse trecho pede ao aluno indicar qual é o advérbio de intensidade e os adjetivos de superioridade.

Advérbios de intensidade	Adjetivo de superioridade
Tão, mais	forte

Quadro 3- Identificando os advérbios e adjetivos

Fonte: elaborado pelas autoras

Assim seguem as falas das personagens: *Sol*: **mais forte do que eu** é o muro que me **tapa!** / *Muro*: **mais forte do que eu** é o rato que me **rói!** / *Rato*: **mais forte do que eu** é o gato que me **come!** / *Gato*: **mais forte do que eu** é o gato que me **persegue!** / *Cão*: **mais forte do que eu** é o homem que me **bate!** / *Homem*: **mais forte do que eu** é a morte que me **mata!** / *Morte*: **mais forte do que eu** é Deus que me **governa!**.

De acordo com o quadro abaixo, apresenta ao aluno a colocar as personagens que aparecem na fábula e as ações descritas de cada uma, assim, destacam os verbos predominantes no presente do indicativo. Nesse sentido, cada verbo é acompanhado por ponto de exclamação, dando a ideia de que são incapazes e não se comprometem em ajudar a formiguinha. Dessa forma, pode se formar frases dessas ações.

Personagens	Verbos do presente do indicativo: ações
Muro	Tapa o sol
Rato	Rói o muro
Gato	Come o rato
Cão	Persegue o rato
Homem	Bate no cão
Morte	Mata o homem
Deus	Governa a morte
Sol	Derrete a neve
Neve	Desprende o pezinho da formiguinha

Quadro 4- Identificação das ações das personagens da fábula

Fonte: elaborado pelas autoras

Em toda a fábula permeia a ideia de perseverança da formiguinha e sua resistência ao frio. Na última fala da formiguinha, retrata o aspecto oracional, principalmente quando se dirige a Deus, pedindo que ajude a desprender do floco de neve, assim era a sua última esperança. E novamente aparece a imagem concreta da formiguinha quase morrendo por causa do frio.

Quase morrendo,
a formiguinha **rezou baixinho**

- Meu Deus, tu que és tão forte,
que **governas** a morte,
que **mata** o homem,
que **bate** no cão,
que **persegue** o gato,
que **come** o rato,
que **rói** o muro,
que **tapa** o Sol,
que **derrete** a neve,
desprende meu pezinho...

Os verbos destacados predominam no presente do indicativo de 3ª pessoa do singular, em que a formiguinha atribui ações para a morte, o homem, o cão, o gato, o rato, o muro, o Sol e a neve em que nas cenas anteriores desistiram de ajudá-la. O vocábulo *baixinho* adjetivo indica a ideia da formiguinha fazendo o sussurro de uma oração.

Em outro trecho, aparece Deus salvando a formiguinha do frio, do inverno, trazendo-a para a primavera.

E Deus, então,
que ouve todas as preces, **sorriu**.
Estendeu a mão por cima das montanhas
e **ordenou** que viesse **a primavera!**
No mesmo instante,
no seu carro vermelho de veludo e ouro,
a primavera desceu sobre a Terra,
enchendo de **flores** os campos,
enchendo de **luz** os caminhos!

Logo depois, o professor irá demonstrar para o aluno destacar os verbos do pretérito perfeito de 3ª pessoa do singular, em que indicam as ações passadas de Deus salvando a formiguinha do frio rigoroso. Em outro momento, aparece o verbo do presente do indicativo quando a formiguinha faz uma oração, e Deus imediatamente ouviu sua prece. Nos dois últimos verbos predominados no gerúndio, há ideia de continuidade, pois a primavera traz o aspecto de luz e de flores parecendo o paraíso. Diante dessa perspectiva, o aluno vai compreender que também aparece outra estação do ano que não tem o frio rigoroso, a primavera, e imaginar as cenas que acontecem na história.

Verbos do pretérito perfeito: ações realizadas por Deus e da primavera por salvarem a formiguinha do frio rigoroso	Sorriu
	Ordenou
	Desceu
	Estendeu a mão

Quadro 5- Análise lexical dos verbos de pretérito perfeito

Fonte: elaborado pelas autoras

Logo após, o aluno irá destacar os adjetivos de aspecto que retratam a formiguinha debilitada por causa do frio rigoroso.

Personagem principal	Adjetivos (aspecto da formiguinha)
Formiguinha	<i>morta e gelada</i>

Quadro 6- Identificação da personagem e seu aspecto

Fonte: elaborado pelas autoras

Na última estrofe da fábula,

E, **viendo** a formiguinha **quase morta, gelada** pelo frio,
tomou-a **carinhosamente** entre as mãos
e levou-a para seu **reino encantado**,
onde **não há inverno**, onde o Sol **brilha** sempre
e onde os campos **estão** sempre cobertos de flores!

Para tanto, o advérbio faz a modificação do verbo, portanto o sentido do verbo, do adjetivo e do próprio advérbio. Para isso, o advérbio *carinhosamente* dá ideia de Deus levar com delicadeza a formiguinha para o seu reino encantado, pois destaca que é a primavera, onde não tem o inverno, e que é um lugar cheio de flores. Quanto aos verbos destacados de 3ª pessoa do presente do indicativo mostram ações acontecidas nesse exato momento. Portanto, o aluno irá perceber que o advérbio demonstra o sentido das ações acontecidas na fábula.

Os verbos destacados em toda a fábula são nomeados como palavras gramaticais. De acordo com Martins, as palavras gramaticais são pouco numerosas, mas de altíssima frequência nos enunciados, desempenhando funções de grande importância, que tentaremos enumerar sem a pretensão de muito rigor. (MARTINS, 2012, p.99).

Para isso, com essa análise da expressividade lexical promove uma estratégia de leitura em que o aluno consegue reconhecer o que é verbo, advérbio, substantivo e etc. e identifica qual é função de cada uma em toda a fábula. Com a ajuda do professor, o aluno também consegue desenvolver a sua interpretação e melhora a capacidade leitora de qualquer texto. Se o professor desenvolver esse tipo de estratégia para os seus alunos,

terá melhor desempenho em suas atividades de leitura. Assim, o aluno consegue também ler outros tipos de textos e reconhecer quais são as funções linguísticas na tessitura textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de leitura em sala de aula estimulam o aluno a praticar a leitura com mais facilidade, principalmente a entender o sentido e significados dos vocábulos permeados diante das escolhas linguísticas do enunciador do texto proposto pelo professor.

A partir disso, pode-se concluir que o estudo estilístico do léxico em textos promove uma estratégia de leitura para que o aluno consiga realizar as atividades interpretativas, auxiliando-o a compreender melhor os sentidos das escolhas linguísticas e aprender a funcionalidade dos vocábulos, para que reflita o porquê a palavra está no texto e qual a sua função de acordo com o contexto.

Para tanto, o professor precisa dominar os conceitos tanto gramaticais tanto semânticos, para passar o conhecimento linguístico e textual para que tenha excelência na atividade, assim, a sequência didática proposta nesse artigo auxilia o docente como proceder ao estudo e fazer o aluno refletir sobre a fábula.

Portanto, o professor será o mediador importante nas estratégias de leitura e incentivar à prática de leitura colocando o aluno como um ser ativo e não um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem, assim, formando alunos leitores competentes e críticos no contexto social.

REFERÊNCIAS

BARRO, J. de. *A formiguinha e a neve. Obra clássica da literatura universal*. 2ªed Editora Moderna. São Paulo, 2001.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. Editora Moderna. São Paulo, 2000.

_____. *Panorama histórico da Literatura Infantil e Juvenil*. 4ª ed. Editora Moderna. São Paulo, 1991.

_____. *O ensino da literatura: comunicação e expressão*. 3ª ed. Editora L.E. Rio de Janeiro, 1974.

COSTA. S.R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3ª ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2014.

KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. Editora Contexto. São Paulo, 2017.

_____. *Introdução à linguística textual*. 2ª ed. Editora Contexto. São Paulo, 2017.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Editora Artmed. Porto Alegre, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial. São Paulo, 2008.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística: a expressividade na Língua Portuguesa*. 4ª ed. Edusp. São Paulo, 2012.

MICHELETTI, G. BOAVENTURA, A. CURY, B. SPARANO, M. (orgs). *Estilística: um modo de ler poesia*. 2ª ed. Editora Andross. São Paulo, 2006.

PORTELLA, O. *A fábula*. Revistas Universidade Federal do Paraná. Letras. Curitiba, 1983. Disponível em: <https://revistas.ufrp.letras/article/view/19338/12634>. (Acesso em setembro de 2018).

ANEXO 1

A formiguinha e a neve (Braguinha)

Certa manhã de inverno,
uma formiguinha saiu
para seu trabalho diário.
Já ia muito longe,
à procura de alimento,
quando um floco de neve caiu
- pim! – e prendeu o seu pezinho!

Aflita, vendo que não podia
livrar-se da neve
e iria assim
morrer de fome e de frio,
voltou-se para o Sol e disse:
- Oh, Sol, tu que és tão forte,
derrete a neve
e desprende meu pezinho...
E o Sol, indiferente nas alturas,
falou:
- Mais forte do que eu é o muro que me tapa!

Olhando então para o muro,
a formiguinha pediu:
- Oh, muro, tu que és tão forte,
que tapas o Sol,
que derrete a neve,
desprende o meu pezinho...
E o muro que nada vê
e muito pouco fala
respondeu apenas:
- Mais forte do que eu é o rato que me rói!

Voltando-se então para um ratinho
que passava apressado,
a formiguinha suplicou:
- Oh, rato, tu que és tão forte,
que róis o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende o meu pezinho...
Mas o rato,
que também ia fugindo do frio,
gritou de longe:
- Mais forte do que eu é o gato que me come!

Já cansada, a formiguinha pediu ao gato:
-Oh, gato, tu que és tão forte,
que comes o rato,
que rói o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende o meu pezinho...
E o gato, sempre preguiçoso,
disse bocejando:
- Mais forte do que eu é o cão que me persegue!

Aflita e chorosa,
a pobre formiguinha pediu ao cão:
- Oh, cão, tu que és tão forte,
que persegues o gato,
que come o rato,
que rói o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende meu pezinho...
E o cão, que ia correndo
atrás de uma raposa,
responder sem parar:
- Mais forte do que eu é o homem que me bate!

Já quase sem forças,
sentindo o coração gelado de frio,
a formiguinha implorou ao homem:
- Oh, homem, tu que és tão forte,
que bates no cão,
que persegue o gato,
que come o rato,
que rói o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende o meu pezinho...
E o homem,
sempre preocupado com seu trabalho,
respondeu apenas:
- Mais forte do que eu é a morte que me mata!

Trêmula de medo,
olhando a morte que se aproximava,
a pobre formiguinha suplicou:
- Oh, morte, tu que és tão forte,
que matas o homem,

que bate no cão,
que persegue o gato,
que come o rato,
que rói o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende o meu pezinho...
E a morte, impassível, respondeu:
- Mais forte do que eu é Deus que me governa!

Quase morrendo,
a formiguinha
rezou baixinho:
- Meu Deus, tu que és tão forte,
que governa a morte,
que mata o homem,
que bate no cão,
que persegue o gato,
que come o rato,
que rói o muro,
que tapa o Sol,
que derrete a neve,
desprende meu pezinho...

E Deus, então,
que ouve todas as preces, sorriu.
Estendeu a mão por cima das montanhas
e ordenou que viesse a primavera!
No mesmo instante,
no seu carro vermelho de veludo e de ouro,
a primavera desceu sobre a Terra,
enchendo de flores os campos,
enchendo de luz os caminhos!
E, vendo a formiguinha quase morte, gelada pelo frio,
tomou-a carinhosamente entre as mãos

e levou-a para seu reino encantado,
 onde não há inverno, onde o Sol brilha sempre
 e onde os campos estão sempre cobertos de flores!

APÊNDICE

Título Ano: 2015	<i>Estratégias de leitura no ensino de Língua Portuguesa: a observação das escolhas lexicais e seu efeito de sentido nos contos de Lygia Fagundes Telles</i> <i>(dissertação de mestrado)</i>		Autor(a): Ticiania Losano - USP
Referências	Objetivo	Metodologia	Resultado
As referências são relacionadas de acordo com o aporte teórico da Morfologia, Lexicologia, Estilística e Semântica.	A autora tem o objetivo nessa pesquisa de elaborar uma proposta de ensino de língua portuguesa para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II para aplicação de estratégias de leitura tendo como foco o texto literário.	A metodologia é analisar as escolhas lexicais dos textos, observando o papel dos recursos expressivos encontrados nos três contos da escritora: <i>Natal na Barca</i> , <i>Verde Lagarto Amarelo</i> e <i>A caçada</i> . Assim essa análise dos léxicos faz com que apontam para a prática pedagógica em estratégias de leitura em sala de aula.	Após a aplicação da sequência didática em sala de aula, verificou-se em que os estudantes têm dificuldades em sistematizar conceitos gramaticais e utilizá-los na análise textual. E quando existe uma estratégia clara e delineada para o aluno, pode ser conduzido a compreender o texto com mais autonomia.
Palavras-chave:		Conto – Ensino – Escolhas lexicais - Estratégias de leitura – Lygia Fagundes Teles	

“AQUELES DOIS” – O AMOR HOMOAFETIVOS NA OBRA DE CAIO FERNANDO ABREU



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170310>

Data de aceite: 08/05/2025

Laysa Cavalcante Costa
mestre pela UFCG.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura contemporânea; homossexualidade; transgressão; representação e preconceito

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo da abordagem temática homoafetiva no livro de contos de Caio Fernando Abreu, *Morangos Mofados* (1995). As discussões deste trabalho giram em torno dos espaços sociais vividos pelos personagens, entremeadas à questão do silenciamento da sexualidade dos sujeitos gays na literatura e na sociedade. Nosso principal objetivo foi o de analisar o discurso e a representação literária dos personagens gays em face das relações sociais e afetivas vivenciadas no conto: “Aqueles dois”. Para tanto, realizamos uma análise literária e social do conto selecionado, discutindo temas como transgressão, violência, preconceito e sexualidade. Nossa conclusão é a de que a literatura, como representação social, reforça a ideia de que os indivíduos homossexuais estiveram sempre à margem da sociedade, sujeitos à violência e discriminação, considerados transgressores da norma heterossexual vigente e condenados a uma vida de silenciamento e/ou exclusão dos espaços públicos regulamentados

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Esta pesquisa apresenta um estudo da abordagem temática homoafetiva no livro de contos de Caio Fernando Abreu, *Morangos Mofados* (1982) o autor que elege a homoafetividade como tema constante de sua obra, num momento em que a repressão política no Brasil perdia forças e o fantasma da Aids era vinculado à homossexualidade. Suas personagens geralmente são sujeitos estranhos que existem dentro da solidão urbana, à procura de uma afirmação tanto social quanto sexual.

Na literatura, a discussão acadêmica sobre a temática homoafetiva ainda é pouco estudada e está longe de ser legitimada e difundida pelo sistema literário. Os textos que abordam essas temáticas foram deixados à margem do mercado e da publicidade, com alguns poucos autores conseguindo se afirmar, mediante a sua universalidade e competência literária, como é o caso de Caio Fernando Abreu, no Brasil.

Tratar desse assunto é ainda um grande desafio, e significa propor-se a romper barreiras e transgredir regras sedimentadas ao longo de toda uma história da humanidade que sempre pregou contra a homossexualidade.

Posto isso, resta a nós questionarmos se é possível, através dos estudos literários, identificar situações de violência, preconceito e solidão vivenciados pelos sujeitos gays. De que forma os espaços sociais apresentados nas narrativas do livro em análise representam, também, uma leitura política sobre os lugares de exclusão, a formação de guetos e a proibição de convivência dos gays em espaços públicos? E ainda, como se apresenta a discussão acerca da sexualidade dos personagens nos contos selecionados em *Morangos Mofados*?

AQUELES DOIS” UM CONTO DE MEDIOCRIDADE E REPRESSÃO:

O conto —Aqueles Dois, também contido em *Morangos Mofados* (1982), narra o envolvimento de dois homens: Saul e Raul, ironicamente – ou não – se invertidos, os nomes de ambos significam luas e luar. Ambos passaram em um concurso público e depois disso tinham suas mesas lado a lado em uma repartição pública, que pode ser vista como metáfora para qualquer lugar de pesado ar burocrata e extrema repressão. Repressão inclusive mencionada já no subtítulo do conto: — História de aparente mediocridade e repressãooll (ABREU, 2005, p. 132). Depois de certo tempo a relação próxima de Raul e Saul – vez em quando beirando os aspectos da intimidade, vez em quando mergulhando neles - começa a despertar incômodo nos funcionários da repartição, que enxergam os dois de maneira medíocre, limitada e repressora. Em *última res* isso acaba gerando a demissão dos dois.

Logo no início da narrativa é dito —que a repartição era como ‘um deserto de almas’. (ABREU, 2005, p. 132). E a seguir é concluído: —Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outrall. (1982, p. 132). Assim começa a proximidade entre os dois personagens centrais do conto. Os dois se reconheceram de imediato, quase como se estivessem predestinados, mas isso não possui um sentido amoroso-sexual, no entanto, tem características do amor romântico: —Desde suas primeiras origens, o amor romântico suscita a questão da intimidade. Ela é incompatível com a luxúria, não tanto porque o ser amado é idealizado – embora esta seja parte da história -, mas porque presume uma **comunicação psíquica, um encontro de almas** [grifo meu] que tem um caráter reparador. O outro, seja quem for, preenche um vazio que o indivíduo sequer necessariamente reconhece – até que a relação de amor seja iniciada. E este vazio tem diretamente a ver com a auto-identidade: em certo sentido, o indivíduo fragmentado torna-se inteiro. (GIDDENS, 1993, p. 56)

Desse modo, a identificação imediata dos dois acaba criando uma atmosfera de encantamento, dessa comunicação interior e psíquica, do encontro de almas especiais dentro de um deserto de almas – também desertas. Raul e Saul, as luas dentro do luar, o luar dentro das luas, estão aí por um motivo que não se conhece, mas que é reparador. Os dois se preenchem mutuamente, primeiro com conversas pífias e assim por diante mergulhando cada vez mais dentro de uma relação íntima. O vazio que ambos sentiam, um vazio urbano, típico: —naquela cidade todos vinham do Norte, do Sul, do Centro, do Lestell (ABREU, 2005, p. 133). Cabe ressaltar que dentro do conto não existe a concretização dessa relação.

Em relação ao sentimento de Raul e Saul quanto ao espaço, o espaço público em que estão inseridos em primeiro momento não lhes possibilita a entrada no campo subjetivo da intimidade, o que resume a relação dos dois a vários cafés, cigarros e algumas discussões sobre gostos em comum. Os sentimentos íntimos vêm à tona apenas quando os dois estão na pensão. O narrador explicita que logo no primeiro encontro fora do ambiente público conversou-se sobre o —deserto de almas, como se o utópico passasse a ser pelo menos um pouco tocável. —Uma noite, porque chovia, Saul acabou dormindo no sofá. Dia seguinte, chegaram juntos à repartição, cabelos molhados do chuveiro. Nesse dia as moças não falaram com eles. (ABREU, 2005, p. 137). Como é visto nesse último trecho, o espaço público tolhe a relação dos dois, coisa que não acontece no espaço privado, que dá a abertura suficiente para conversas mais profundas e demonstrações de afeto. Mas por que algo que existe apenas no âmbito privado é tão levado em conta pelos trabalhadores da repartição? A possível relação homossexual de Raul e Saul nada tem a ver com os companheiros de trabalho. Giddens disserta sobre essa transmutação que existe entre a sexualidade, que é privada, para o que é—Sexualidade: tema que poderia parecer uma irrelevância pública – questão absorvente, mas essencialmente privada. Poderia ser também considerada um fator permanente, pois se trata de um componente biológico e como tal necessária à continuidade das espécies. Mas, na verdade, o sexo hoje em dia aparece continuamente no domínio público (...). (GIDDENS, 1993, p.9)

O fato dos dois não se enquadrarem no estereótipo do machão, visto que eram homens —normais, mas que no entanto apreciavam o cinema, arte (Saul tinha um quadro com uma pintura de Van Gogh e um livro de reproduções do mesmo), além de terem notavelmente uma maior sensibilidade para perceber as coisas, fez com que fossem vítimas de um olhar inquisidor. Não que fossem intelectuais, mas na realidade da repartição pública, onde a maioria das pessoas beirava a superficialidade – não só cultural – eles eram equiparados a estes. Parafraseando Adorno, os intelectuais acabam quase sempre remetendo a tipos efeminados (1993).

No conto, não há nenhuma amostra concreta de que os dois teriam algo além de carinho um pelo outro. Porém, há indícios de que o sentimento ultrapassava a amizade no decorrer da diegese: —Afastaram-se, então. Raul disse qualquer coisa como eu não

tenho mais ninguém no mundo, e Saul outra coisa qualquer como você tem a mim agora, e para sempre. Usavam palavras grandes — ninguém, mundo, sempre — e apertavam-se as duas mãos ao mesmo tempo, olhando-se nos olhos injetados de fumo e álcool. Embora fosse sexta e não precisassem ir à repartição na manhã seguinte, Saul despediu-se. Caminhou durante horas pelas ruas desertas, cheias apenas de gatos e putas. Em casa; acariciou Carlos Gardel até que os dois dormissem. Mas um pouco antes, sem saber por quê, começou a chorar sentindo-se só e pobre e feio e infeliz confuso e abandonado e bêbado e triste, triste, triste. Pensou em ligar para Raul, mas não tinha fichas e era muito tarde. II (ABREU, 2005, 138-139)

Apesar da leitura de que ambos sentiam algo carnal um pelo outro ser possível, a questão da concretização ou não dessa relação — amorosa — não é o foco do conto. O conto pretende cutucar, incitar. Mostrar um comportamento medíocre e opressor. Mas não apenas nisso. É um conto de identificação e afetividade que independem de/do sexo. Um conto de amor. Não necessariamente carnal, mas um amor que pede, que implora por algo que preencha o vazio daqueles dois. Um amor que grita dentro desse quadro pós-moderno em que ninguém mal se encosta. Somos colocados no lugar de Raul, de Saul, das pessoas da repartição. Será que teríamos os olhados com o mesmo olhar inquisidor? Raul e Saul têm um aprofundamento psicológico muito complexo e cuidadoso feito por esse narrador que é heterodiegético e faz focalização onisciente, interna e externa e interventiva.

O conto acaba com os dois entrando em um táxi, juntos, depois de serem mandados embora: — Pálidos, os dois ouviram expressões como ‘relação anormal’, ‘desavergonhada aberração’, ‘comportamento doentio’, ‘psicologia deformada’ (...) II (ABREU, 2005, p. 140). O desfecho do conto dá-se então exatamente pelos contrapontos existentes entre a linha tênue existente na relação deles dentro e fora da repartição pública, relação esta que nem deveria ser levada em conta dentro do espaço público, mas que acabou culminando na demissão dos dois e no desfecho da narrativa:

— Pelas tardes poeirentas daquele resto de janeiro, quando o sol parecia a gema de um enorme ovo frito no azul sem nuvens no céu, ninguém mais conseguiu trabalhar em paz na repartição. Quase todos ali dentro tinham a nítida sensação de que seriam infelizes para sempre. E foram. II (ABREU, 2005, p. 140)

CONCLUSÃO

Dentro da atmosfera construída pela linguagem do escritor Caio Fernando Abreu, pode-se concluir que o conto “*Aqueles Dois*” o conto trata a homossexualidade de forma sugerida e se realmente existe é de forma sutil e construída nas bases do amor romântico e não é de modo algum opressora em sua existência, na essência da relação — seja ela qual for — de Raul e Saul, é opressora somente aos olhos do espaço público, porque enquanto no âmbito privado, íntimo, não possui nenhum tipo de maldade ou conotação negativa.

A sexualidade, o amor, os sentimentos mais íntimos, que são desde sempre pertencentes ao âmbito privado, deveriam ser irrelevantes para a vida pública, porém, na sociedade pós-moderna em que vivemos, a linha que separa o que é privado do que é público está cada vez mais tênue e sem valor. O conto escolhido funciona como um retrato desses sentimentos privados em relação aos lugares públicos, representados de maneira ampla e complexa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

ADORNO, Theodor W.. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade** - Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

HALL, Stuart. “**Nascimento e morte do sujeito moderno**” In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira

L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

INTERDIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM “A FLORESTA DO ADEUS”, DE ITAMAR VIEIRA JÚNIOR



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170311>

Data de aceite: 20/05/2025

Angélica Cristina da Silva

(UFMS/PPGCult)

<http://lattes.cnpq.br/7941060899572085>

Marcos Rogério Heck Dorneles

UFMS/PPGCult

<http://lattes.cnpq.br/4685357188353033>

RESUMO: Este trabalho busca articular determinados aspectos teóricos relacionados às esferas do preconceito e da subalternidade com a compreensão do desdobramento de transformações das personagens no conto “A floresta do Adeus”, de Itamar Vieira Júnior (2021). Esses aspectos teóricos trazem fundamentos que ilustram determinadas causas e contextos em que o preconceito e a subalternidade fazem parte da engrenagem que mantém as estruturas, as quais classificam os sujeitos a partir do gênero, raça e condição econômica. Para efetuar essa interface, utilizaremos perspectivas teóricas advindas de horizontes conceituais dos estudos culturais, tais quais as propostas reflexivas de Bell Hooks (2022), Achille Mbembe (2022), Aníbal Quijano (2005), Walter Dignolo (2009) dentre outros. Esse contorno teórico possibilita a visualização de um quadro da

formação colonialista da constituição latino-americana e das suas derivações vivenciais em tempos mais recentes. Por outro lado, a interlocução crítica com o texto literário proporciona um mergulho em determinadas agruras sociais recorrentes nas necessárias transformações dos sujeitos. Destacamos como proveito reflexivo da investigação a virtualidade estética da força dos afetos e a potencialidade impulsionadora do horizonte em que os sujeitos se colocam como atores de sua jornada e conscientes de seus contextos.

PALAVRAS-CHAVE: conto; estudos culturais; literatura brasileira contemporânea; preconceito; subalternidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como um dos objetivos compreender certas configurações que propiciam situar o preconceito e a subalternidade como elementos direcionadores e basilares na formação cultural do povo latino-americano, em particular, do povo brasileiro e suas relações com a cultura de exclusão. Muito se discute acerca de algumas relações

sociais, em que esferas elas acontecem e como se estabilizam a partir das diferenças de classe, gênero e cor. Tais cenários arraigados são explicitamente utilizados para justificar ações excludentes e inferiorizar “outras gentes”. Apesar de serem constituídas por farta diversidade, as sociedades, especificamente as colonizadas, foram dispostas de formas fragmentadas e classificadas a partir de paradigmas como o preconceito, o qual ignora noções elementares de humanidade e diversas particularidades do “outro”. Nesse esquadro, justifica-se a agência do colonizado, aferrando-o a lugares inferiores e hostis, edificando muros intransponíveis entre determinadas práticas correntes do ocidente e o delineamento dos outros a partir de um constructo social, que legitima os domínios do colonizador e estabelece a clivagem da subalternidade, como situam os estudos de Bell Hooks (2022), Achille Mbembe (2022), Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2009).

Dentre outras metas, definiu-se a visualização de relações que podem existir entre o entrelaçamento desses componentes culturais no texto literário e a consideração do saldo social e simbólico, resultante da ocupação compulsória realizada por inserções de feitiço mercantilista, que extrai, transgride e violenta gentes ao impor seus modos de vidas, valores morais e religiosos. Neste trabalho tais compreensões indagativas se situam numa articulação com o desdobramento das performances das personagens em conto literário. Para isso, tomaremos como corpus de exame a narrativa “A floresta do Adeus” – que integra a coletânea *Doramar ou a odisseia*, de Itamar Vieira Júnior (2021) –, a qual é constituída por uma temática determinada a descrever certas relações humanas a partir de uma abordagem social e histórica mais crítica. O conto é tecido a partir da crítica a padrões comportamentais impostos ao homem indígena e ao homem afrodescendente, os quais trazem a memória de elementos que foram decisivos na construção do sentido das novas identidades do colonizado.

CENÁRIO INTERDITO

Para compreender e superar fenômenos como o preconceito e a subalternidade, é necessário discernir determinadas estruturas de poder que articulam os comportamentos e alocam grupos em lugares de exclusão. Para tanto, faz-se necessário reconhecer a heterogeneidade cultural, as diversas práticas e saberes que, influenciadas, consolidam costumes que validam e ressignificam hábitos. A negação das diferentes práticas é uma herança disseminada pelo colonizador na tentativa de apagar os costumes dos povos colonizados, a saber, os povos afrodescendentes e indígenas. Assim, é crucial compreender como tais paradigmas, não menos violentos, são ferramentas importantes na constituição formas de abuso de poder político-econômico e de configurações de exploração do trabalho implantado em toda a América Latina. Nesse cenário depreende-se que o preconceito pode buscar inferiorizar e desqualificar o outro a fim de subalternizar.

Numa perspectiva semelhante, Walter Mignolo (2009), em *El Lado más oscuro del Renacimiento*, emprega uma crítica cortante à ausência de soberania epistemológica na América Latina, imposta pelas principais forças hegemônicas do Ocidente. O qual, na tentativa de anular as práticas de povos colonizados e implantar o conceito de *conocimiento cero* – e com a intenção de aludir e dispersar a ciência a partir de determinados idiomas (francês, inglês e alemão) –, expressa o caráter político e social da língua e a investida de amparar o domínio que a Europa detinha dos saberes. Logo, atuava-se a fim de impedir a distribuição de textos científicos nas línguas castelhana e portuguesa. Países falantes do francês, alemão e inglês estabeleciam parâmetros para as ciências filosóficas e exatas na tentativa de estabelecer a hierarquia de valores do seu *status quo* entre o Ocidente e os outros. Enquanto, as línguas indígenas e latino-americanas estão relegadas a lugares dito secundários de produções ligadas às artes e literaturas, Já o Ocidente é incumbido de produzir ciência e filosofia, mantendo a estrutura de domínio estabelecida através da colonização. Nesse quadro, é indispensável uma ruptura com a hegemonia do conhecimento científico e, para isso, é preciso ampliar as perspectivas epistemológicas.

Nos estudos culturais pós-coloniais, convoca-se à urgência em descolonizar o saber e descentralizar os lugares de enunciação epistemológica. Contesta-se o que foi a transculturalização, bem como os resultados que produziram novas formas de pensar, sentir e agir, reafirmando a nova identidade do colonizado. Propõe-se observar sob um novo prisma e expandir os lugares de onde se investiga e reescrever suas heranças coloniais na modernidade, a partir de um olhar atento às pluralidades e experiências.

Se a língua, os hábitos e os conhecimentos de povos explorados foram intencionalmente ofuscados e desmerecidos na tentativa de desumanizar os sujeitos a partir da substituição de novos hábitos, outros foram inseridos na tentativa de produzir novos modos de vida. Portanto, estabelecia-se o preconceito que fundamenta e a subalternidade como uma nova organização espacial a fim de influenciar nas práticas sociais e de trabalho, conforme assinala Mignolo (2009).

Semelhante projeção crítica de pensamento pode ser visualizado na obra de Itamar Vieira Júnior (2019), que descreve vividamente a realidade experimentada por parte dos povos indígenas, negros e seus descendentes. Pois, tais povos, racializados, estiveram apartados de seus costumes e, mesmo na tentativa de memorar suas raízes, foram, através do compulsório domínio eurocêntrico, inferiorizados e sufocados por costumes “brancos e civilizados”. Sendo, das violências sofridas pelos povos originários e afrodescendentes, a mais longa e impiedosa forma de segregação imposta pela herança de exploração e escravagismo que extraiu a matéria e sucumbiu as suas tradições, como se pode dialogar com o que expressa Anibal Quijano: “Os povos conquistados e dominados foram colocados em uma situação de inferioridade natural e, conseqüentemente, seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais, foram desvalorizados” (Quijano 2005, p. 118). Em conformidade com a discussão empreendida por Quijano, observa-se que a

colonialidade do poder recebeu uma nova roupagem, se comparada a aspectos da primeira fase da escravidão no Brasil, onde, até o século XVI e meados do século XIX, mais de 4 milhões de homens, mulheres e crianças foram escravizados. Esse período é conhecido mundialmente pela barbárie que exterminou negros e indígenas nos campos de trabalho. Porém, após tantas atrocidades, no mundo moderno, a colonialidade recebe uma nova configuração. Ela não é mais manifesta através da chibata, correntes, estupro e mutilações. Hoje, seus descendentes herdaram do centro europeu o racismo e a “civilidade”. Aqui não se toca atabaque, bantu ou congo. Suas orações foram resumidas e decoradas e seus deuses são recebidos em silêncio.

A violência física ganhou *status* de legalidade ao ser institucionalizada e legitimada pelo Estado, que possui o direito de decidir sobre os que “merecem” ou não viver. O colonizador precisou designar o labor remunerado como privilégio do branco para disseminar por todo o Ocidente uma nova modalidade de escravidão do negro e de povos originários.

Em um discurso que atribui inferioridade do colonizado à sua cultura e seus conhecimentos, justificou-se a hierarquia racial que permeia as relações humanas e abona o preconceito e a subalternização nos dias atuais. Nesse sentido Michel Foucault aponta o caráter reafirmador das iniquidades com o aparato repressivo: “[...] o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo” (Foucault, 1999, p. 306). Nesse caminho, pode-se realizar uma interlocução com Foucault por intermédio das perspectivas de Achile Mbembe (2017), a fim de examinar uma discussão pertinente acerca dos dispositivos estabelecidos e utilizados para conter comportamentos considerados inadequados (para o conjunto de forças políticas e econômicas constituídas), buscando subjugar e manter os menos favorecidos em espaços de neutralidade, distantes dos lugares de poder. Assim, é possível notar a relação entre ferramentas excludentes e condenatórias como o preconceito e a subalternidade, que culminam na exclusão da maioria, compreendidos como mecanismos do aparato estatal, legitimados a partir do discurso hegemônico que celebra o colonizador, enquanto se negligencia os povos negros e indígenas da terra e se continua a assolar seus remanescentes. Esse debate pode ser visualizado no seguinte fragmento do conto “A floresta do Adeus”, de Itamar Vieira Junior:

Aqui é o limite, o soldado aponta com a arma uma linha amarela quase apagada no chão. Duas cercas de arame farpado se estendem paralelas à estrada de um lado, ao fundo de uma floresta, do outro. Uma estrada longa, a vista não alcança. [...] Cada cerca tem cinco metros de altura, vinte ou trinta centímetros de profundidade, entre uma e outra há um espaço de meio metro. A zona, silenciosa, é guardada por soldados ao longo da linha, como soldadinhos de chumbo dispostos ali por uma mão infantil, que mantêm quase a mesma distância entre um e outro. (Vieira Junior, 2021. p. 11).

Nesse fragmento da narrativa, o texto explicita que certas fronteiras, ainda que simbólicas, podem agredir os sujeitos de forma contundente quando são desafiadas – seja por questões de sobrevivência ou até mesmo por lutas de classe e identitárias, que sempre foram complexas e, partindo delas, grandes confrontos foram formados, dizimando os seres humanos.

TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS

O conto “A floresta do Adeus” nos traz as dificuldades para a continuação da história de amor entre os primos Luís e Rosa, a participação combativa da Isabel Pequena (Tia Belita) e, simultaneamente, apresenta um momento histórico de expressiva opressão das possibilidades de atuação política. A narrativa não apresenta uma data específica e um local preciso nos quais se inserem as ações do conto, como expõe Paulo Wagner Moura de Oliveira: “Diferente do romance *Torto arado*, no qual há uma referência geográfica à Chapada Diamantina e a história de comunidades quilombolas que lutam pelo direito à terra, o conto ‘A floresta do Adeus’ não localiza regionalmente de forma tão direta o *topos* onde a narrativa é ambientada [...]” (Oliveira, 2022, p. 35). Além disso, o texto faz uso da troca de vozes narrativas e de perspectivas de visão, apresentando em momentos alternados a voz e a visão de Luís, Rosa, Isabel Pequena (Tia Belita) e um narrador em terceira pessoa do discurso e teoricamente distanciado dos acontecimentos. De outra parte, o conto também apresenta idas e vindas no tempo, como nessa passagem em que acontecimentos futuros se apresentam antecipadamente (as supressões graduais da separação):

[...] **logo os soldados foram se tornando insuficientes** para controlar tamanho afeto, as patrulhas não bastavam para impor um limite aos encontros que se transformavam quase em confraternizações, [...] **logo as mulheres voltam para seus lugares ao longo da cerca, grávidas** de seus homens trabalhadores que habitam o progresso, o amor tão irrequeto e transgressor não causa mais espanto aos soldados, o desassossego é um sopro nas proibições, eles baixam as armas, compartilham o pão com os vigiados, amam em seus recatos, deixam-se ferir porque não temem as feridas da carne, a cerca, alta em outros tempos, diminui, entorta-se, rompe-se e se quebra; se no início era reparada, agora não é mais, **as passagens se multiplicam, Luís encontra a boca de Rosa**, quente como na infância, na virtude da adolescência, **seus braços envolvem a cigana** dos campos além da floresta, (Vieira Júnior, 2021, p. 19-20; grifos nossos)

Já o título do conto (“A floresta do Adeus”) faz alusão a um processo futuro de perda da biodiversidade no local – por conta da plantação de árvores de monocultura (provavelmente eucalipto) – e aponta para uma advertência de um nativo:

Sabe-se que um nativo a chamou de **floresta do Adeus porque**, quando ela chegou com os homens e em pequenas mudas, **a população local foi deslocada para longe**, e as folhas, quando as árvores atingiram a maturidade, farfalhavam replicando o vento, como pequeninas mãos dando adeus. (Vieira Junior, 2021. p. 11; grifos nossos).

À parte essa questão da monocultura florestal, outros processos proibitivos se apresentam no conto como a proibição familiar do amor entre os primos, a interdição política, a dimensão política da cerca que institui a separação territorial, a recorrência da hipocrisia social etc. Além do nativo que nomeou a floresta, a família de Rosa provavelmente é composta de familiares negros de precárias condições econômicas, haja vista os contrastes anunciados no decorrer do conto. Especificamente, Luís dispõe-se como um opositor político; Rosa como uma “cigana” e Tia Isabel está encurvada, corcunda.

Uma fronteira, mesmo que simbólica e quase apagada, pode parecer intransponível para os que, fixados à margem, ficaram de fora. As divisas compreendem limites emancipatórios impostos aos desprovidos e vulneráveis, anunciados contrastivamente a partir de locais privilegiados. Assim, colônias ganharam poder ao fazer uso da inferiorização e exploração dos indivíduos. Discussões infundadas acerca de costumes e modos de vida excluem o diferente, o estranho e o designado feio. Se a cultura é tudo o que forma o modo de vida de um povo específico, logo, esse conjunto precisa ser valorizado, mesmo porque toda produção cultural articula perspectivas de transformações e de interações no decorrer da história. Os perigos do etnocentrismo, que insulta os povos, é resultado da insciência cultural que contorna a formação cultural de uma nação e provoca uma ruptura histórica nas relações humanas. A exploração do indígena e do negro no Brasil provou o apagamento de suas culturas; foram dominados, perderam a voz e a vez de ser, dominação esta que lhes proporcionou um (in)certo lugar, mesmo que subjetivo e determinado pelo colonizador, como discorre Frantz Fanon:

A cidade do colonizado [...] é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras.

A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. (Fanon, 1968, p. 29)

Neste excerto, Fanon ilustra o lugar do excluído a partir de uma crítica ao colonizador, que extraiu os recursos e explorou o trabalho dos povos afrodescendentes e indígenas. E estes logo tiveram sua identidade destruída e foram alocados às margens. Contudo, já não importa se nascer ou morrer, um lugar de carência de pão, de abrigo, de segurança é um ambiente crônico, submisso e sem voz. Impedidos de adentrar a outros lugares pertencem a uma classe de sujeitos negligenciados pela história. Nessa cidade, a violência está entrelaçada às práticas abusivas, institucionalizadas através de dispositivos fundamentados a partir da perspectiva do colonizador. Este, ao atribuir caráter desumano e incompleto ao afrodescendente e ao indígena em uma tentativa de positivar o pensamento eurocêntrico, rejeita a heterogeneidade cultural, extingue a possibilidade de emancipação, cumprindo o propósito da colonização, que aniquila e promove a morte social do indivíduo por meio do preconceito e da subalternização, conforme aponta Mbembe (2017).

Em diálogo com essas reflexões, pode-se vislumbrar no conto “A floresta do Adeus” a descrição metafórica de um extrativismo e de uma exploração da terra, cujo arcabouço foi legitimado por decretos que regulamentam e excluem a ilicitude da ação, provocando desacerto de fato: “As **cercas são novas, brilham como a prata de Potosí**, formam espirais, dão voltas em torno do ar, envolvendo-o de modo lento e perigoso” (Vieira Junior, 2021, p. 11; grifos nossos). Nesse trecho pode-se visualizar uma exploração sócio-histórica a que os povos latino-americanos foram submetidos. Ao descrever as cercas que, “novas”, remetem àquelas que não existiam há pouco mais de quinhentos anos, quando os povos originários caminhavam livremente por estas terras e não viviam da terra e sim, com a terra. A comparação com a prata de Potosí evoca a exploração que, tal qual ali, atraiu extrativistas e, semelhante ao que nos sobreveio, aquelas terras também sofreram com a imposição do abusos que exterminou a muitos indígenas e negros, pelas más condições de trabalho.

Airton Krenak (2019), ao dialogar com Eduardo Galeano (1978), recorda o apontamento a respeito da opinião de países que compõem parte da América do Sul em relação ao equívoco que foi a “civilização” do Ocidente sobre as Américas, e evoca a importância de resistir às investidas do império europeu. Nas palavras de Galeano: “Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os tempos remotos” (Galeano, 1978, p. 13). Em *As veias abertas da América Latina* o autor descreve, com comoção, a exploração dos recursos naturais na América Latina, práticas dos impérios europeus e, conseqüentemente, da realização de outros commodities. Galeano aponta como a exploração dos recursos levou ao enriquecimento do colonizador e ao empobrecimento das colônias e à dependência em relação a países mais ricos.

Já em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak (2019) discorre sobre os prejuízos que o efeito de determinadas medidas do capitalismo provocou, dizimando parte de grande parcela da população do campo, lançando-a em grandes centros e favelas. O autor recorda a importância que as tradições e as memórias têm na manutenção da saúde do indivíduo, e também salienta os danos ocasionados pela ruptura com a natureza como a perda de referências, indispensáveis para a formação do ser e o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Krenak (2019) reafirma a relevância que há nos movimentos de resistência dos povos originários, que, a duras penas, vêm subsistindo apesar das investidas do sistema contra a tradição, na tentativa de que esta se alie ao modelo econômico e, assim, colabore para a destruição da natureza. O autor ainda questiona a perspectiva de homogeneidade humana e celebra as subjetividades e diversidade dos seres, rejeita a ideia de uma vida resumida ao acúmulo de riquezas, de exploração e de trabalho arbitrário, justificados a partir de certas perspectivas do capitalismo. O ambientalista defende a cultura indígena e a sabedoria dos povos originários, com o homem em harmonia com o meio ambiente, como uma das únicas possibilidades de conservação da vida e da diversidade, conforme destaca Krenak (2019).

As escrituras de Itamar Vieira Júnior são aprimoradas em recorrer a recortes que ilustram a violência a que povos colonizados permanecem submetidos há séculos. Visualizar determinados lugares em que os povos subalternizados exercem suas certificações de resistência, reafirma a importância da memória histórica. Embora o passado não possa ser transformado, é importante que a memória daqueles que foram ultrajados e tiveram sua existência maculada não seja apagada e transformem-se em marcos de resistência, tal como expresso no fragmento do conto “A floresta do Adeus”, ao reportar a convivência com a arbitrariedade:

“[...] cada ferida aberta no metal vai se tornando parte de cada corpo, então não há importância se todos se ferem, os filetes de sangue deixam os corpos como minúsculas pétalas, petúnias encarnadas florescem na aridez da estrada, na luz morta da floresta do Adeus,” (Vieira Júnior, 2021, p. 19).

O texto incita o leitor a refletir sobre a condição daqueles que tiveram feridas abertas em seu corpo (o povo) e que apresentaram seus corpos dominados. Desse modo, destituíram-se e se construíram identidades pautadas na identidade do colonizador. Logo, novas formas de sentir e de agir, mesmo entre os descendentes, coparticipantes das dores, resultantes das atrocidades às quais homens, mulheres e crianças foram expostos por séculos. O legado da opressão e da dilaceração está estampado diariamente nos noticiários, revelando a existência de sequelas que corrompem a existência dos remanescentes indígenas e negros, atravessados pelos elementos de preconceito e subalternidade, e que seguem encaixotados de geração em geração. Contudo, é preciso frisar que as mulheres ainda ocupam predominantemente os postos de vítimas e também em percentuais maiores ocupam lugares socioprofissionais inferiores, mesmo equiparadas a homens pertencentes às mesmas classes econômicas e de questões de raça. Percebemos a real condição da mulher, estampada em todas as esferas da sociedade em todos os níveis e relações, apesar de contar com variados dispositivos e aparatos jurídicos disponíveis. Os meios ainda não demonstram competência suficiente para extinguir todo o fardo herdado há séculos pela colonização e pela escravidão, em particular o das mulheres negras, que foram estipuladas a certas formas de trabalho e expostas diariamente a todo tipo de violência. No conto “A floresta do Adeus”:

[...] **não éramos lembradas nos dias especiais** quando as boas famílias recebiam cumprimentos do sacerdote ou as mulheres de sobrenome eram louvadas por seus gestos de benevolência, quando dava uma moeda de suas riquezas. Sempre fomos deixadas em segundo plano por Deus e pelos que falam em seu nome, **como servas secundárias, sem brilho**. Sou uma mulher de baixa estatura, com uma deficiência na coluna que me fez corcunda. Sou a mulher que olha com admoestação e reprovação os tolos que se aproximam com falsa compaixão para tocar minha corcunda e fazer um pedido como amuleto de sorte. (Vieira Júnior, 2021, p. 17; grifos nossos).

Nesse trecho, o texto de Itamar Vieira Junior expressa a voz e a perspectiva de Isabel Pequena (Tia Belita), manifestando a constituição dessa personagem, testemunha de inúmeros disparates e desigualdades. Em suas narrativas Vieira Junior evidencia a desigualdade social e a invisibilidade pela qual as mulheres negras têm sido historicamente atravessadas, mesmo as que possuem formação quando equiparadas às demais mulheres. Dificilmente, as mulheres negras e indígenas, receberão o reconhecimento que mulheres e homens brancos receberam. Ao contrário, mulheres brancas podem ser influentes e prestigiadas junto à sociedade, e têm seus nomes lembrados por seus gestos de caridade e disposição à filantropia, ainda que ofereçam apenas moedas. Isto é, não precisam se esforçar tanto quanto as mulheres negras e subalternizadas, o que pode testificar a relevância das esferas críticas dos estudos interseccionais e do feminismo negro.

A interseccionalidade, para Carla Akotirene (2019), é um marco na luta contra as diferenças, já que essa perspectiva identifica os lugares de colisão existentes entre os sujeitos, nos diferentes espaços. A discriminação esbarra especialmente em mulheres negras, que estão fixadas em lugares periféricos e marginalizados e estão predestinadas ao preconceito e a subalternidades, segundo Akotirene. Para romper com certos propósitos da colonização e da permanência das desigualdades sociais, a interseccionalidade propõe descolonizar determinadas perspectivas hegemônicas do feminismo branco e questionar as avenidas interseccionais a partir de um novo prisma, admitindo o Atlântico como lugar de ruptura e opressão, no qual as intersecções mapeiam os lugares pelos quais ocorrem os maiores embates. Ao questionar determinados efeitos do capitalismo, Akotirene assinala o racismo e o sexismo como marcações que definem a ferro e fogo majoritariamente a mulher negra, condição que se perpetua devidos aos preconceitos de cor e raça, fragmentos das estruturas que constituem as relações sociais e de trabalho no Brasil. Pensamentos esses que podem se articular com as afirmações da personagem:

Somos as mulheres que guardavam suas dores de cólicas caladas, que **escondiam os restos de suas regras no mato**, que colhiam as ervas para as infusões das crianças e dos que convalesciam. [...] **Seguramos a enxada, manejamos a foice**, carregamos largos cestos com a abundância dos frutos que eram as dádivas de nosso trabalho, o dom da terra. (Vieira Júnior, 2021, p. 21; grifos nossos)

O excerto do conto reforça a condição a que a mulher negra no Brasil foi exposta. Na voz de Isabel Pequena vemos o quadro socioeconômico que predomina em contextos de desigualdade. Submetida às precariedades, a mulher negra segue desassistida e desalentada e tem sua feminilidade rejeitada, carecendo das necessidades básicas para sobreviver. Seus filhos recebem de herança o trabalho precário, entrelaçado a condições desumanas e de exploração recorrentes.

Sem ter a quem as ouça, recebem os menores salários, ocupam os postos de trabalho mais insalubres e espaços periféricos. Muitas vezes, ao recorrerem ao Poder Judiciário, têm seus direitos negados. Essas mulheres seguem sem direitos, afirma Akotirene ao revisitar a memória debatida por Achille Mbembe, enquanto as mulheres brancas temem que seus filhos sejam tomados pelo sistema opressor, as mulheres negras temem que seus filhos sejam mortos pelo poder opressor do estado, que presume-se detém o poder através da necropolítica (Akotirene, 2019).

Bell Hooks, por outro lado, acentua a supressão de camadas de afetividade nas práticas sociais: “A ausência de debate público e de políticas públicas relacionadas à prática do amor em nossa cultura significa que ainda precisamos nos voltar para os livros como uma fonte primária de sentido e orientação”. (Hooks, 2021, p. 39). Considerando as raízes de desamor que sustentam os preconceitos e as diferenças entre os povos. Bell Hooks (2019) enfatiza que não há fórmula milagrosa para transformar uma sociedade que foi compartimentada a partir do conceito de colono e colonizador, dividindo a sociedade em dois hemisférios. Em consequência, causou segregação entre povos nacionais e negros e provocou frieza, o que impactou de forma negativa as mulheres e as crianças com violência e dominação. Contudo, leal e sutilmente a autora desmascara o mito do cuidado e do respeito por meio de coação e que só é possível alcançar uma sociedade igualitária e justa trabalhando com este amor que nada tem a ver com o amor que as crianças aprendem ainda na primeira infância, mas um amor de ação, prática e compromisso que vai além do afeto.

O amor é um ato de resistência, no empenho ético para que a justiça seja manifesta. No entanto, é importante salientar que (para a expressão do amor seja significativa em uma sociedade) é essencial romper, efetuar quebra de paradigmas, de preconceitos. Para tanto, é necessário coragem para amar a si próprio e ao outro, abnegar o egoísmo, ser honesto e verdadeiro, viver com simplicidade e leveza. Consciente do labor imperativo do amor que nada tem a ver com o que Hollywood apresenta, mas que empreende reciprocidade e coragem mesmo diante das perdas, já que as transformações sociais ocasionadas por certos traços do mercantilismo e do sistema capitalista, os quais separam por classes, cor e gênero, conduziu a sociedade moderna até o momento presente. O amar é uma das armas capazes de conter a violência, seu exercício como fonte motivadora através de práticas benevolentes e compassivas, e escolas inclusivas. São alguns dos espaços que podem ser transformados através da flexão do modo, tempo, número e pessoa desse verbo.

O conto “A floresta do Adeus” celebra a possibilidade de transformação, o percurso tomado por Luís e Rosa, com resistência e disposição para o enfrentamento, influenciados pelo desejo de transformação social, contrariando a norma imposta. Contudo, a vida, a natureza, este ser vivo que se move em cada ser e que apesar das investidas do homem contra sua existência, se faz presente em cada manifestação da vida e, quando provocado, pode transformar um espaço, um mundo, como vemos nessa narrativa de Vieira Junior:

“Encorajei-a para que levasse pães para Luís, que não voltaria enquanto aquela cerca permanecesse de pé, separando floresta e estrada, terra e terra, famílias, amores.” (Vieira Júnior, 2021, p. 23). Logo, nas palavras de Isabel Pequena vemos o incentivo para a continuidade da luta de Rosa. Assim, em diálogo com Hooks (2020), pode-se visualizar que Tia Belita demonstra a esperança de que aquela cerca desapareça e com ela as diferenças e as distâncias, as quais fragmentam sociedades e impõem desafios em manter laços afetivos em contextos de divisão e desigualdades. Ao oferecer o mantimento ao sujeito da resistência, torna-se coparticipante na luta.

Apesar do quadro apresentado através do conto “A floresta do Adeus”, de Vieira Júnior (2021), no qual a sociedade brasileira teve forjadas individualidades resultantes do sistema econômico implantado pelo império, novas possibilidades de construção de subjetividades podem se apresentar. Hooks (2020) propõe uma nova abordagem: o amor disposto e empático, que valorize o coletivo e favorável ao comum. Quiçá seja a única possibilidade de retomar a natureza humana e coletiva inerente a povos colonizados que aprenderam do colonizador a individualização. Acostumados à distância imposta desde a desapropriação compulsória das terras indígenas, o latino-americano subalternizado não compreende que manter conceitos preestabelecidos pelo império colabora para a manutenção do sistema de exploração e preconceito, que lança o indivíduo à margem da sociedade, engessando e impedindo quaisquer possibilidades de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível efetuar um percurso de indagação reflexiva que buscou associar determinadas ponderações a respeito das esferas teóricas da subalternidade e do preconceito com a apreciação do conto “A floresta do Adeus”, de Itamar Vieira Júnior (2021). O itinerário investigativo apresentou algumas características constitutivas da formação da colonização latino-americana e da manutenção da colonialidade no Brasil (como o papel da supressão e da interdição de veículos expressivos como idioma, religião, música e dança); descreveu certas atuações de racialização na disposição das hierarquias de poder; expôs as condições estruturais precárias a que foram relegadas as possibilidades de urbanização nas cidades periféricas; articulou a manutenção de camadas de violência perpetuadas pelos aparatos repressivos; assinalou algumas peculiaridades compositivas do conto de Vieira Júnior (alternância de vozes narrativas e de perspectivas de visão, influxo de idas e vindas no tempo; localização espacial incógnita) e destacou os papéis virtualidade estética da vivacidade dos afetos e a potencialidade impulsionadora de cenários nos quais os sujeitos se dispõem como protagonistas de suas jornadas e conscientes de seus contextos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no *Collège de France* (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Olhares negros**. raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **El lado más oscuro del Renacimiento**. Bogotá: Universitas Humanísticas, 2009.

OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de. Distopia, regionalismo e vozes femininas no conto “A floresta do adeus”. In: JESUS, Dagoberto Rosa de; MAHON, Eduardo (org.). **Panorama literário**: expressões passadas e presentes. Goiânia: Editora Alta Performance, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução: Julio Cesar Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Editora Clacso, 2005.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Doramar ou a odisseia**: Histórias. São Paulo: Todavia, 2021.

OS DIVERSOS CERCOS DA METAFICÇÃO NA OBRA *HISTÓRIA DO CERCO DE LISBOA* DE JOSÉ SARAMAGO



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170312>

Data de aceite: 21/05/2025

Janick de Lisieux Diniz Serejo
Mestranda PUC/SP

RESUMO: *História do Cerco de Lisboa* é um romance do escritor português José Saramago, que não se apresenta como um romance histórico como pode sugerir o título, mas como metaficção historiográfica, onde a ficção contida dentro da ficção, isto é, a outra história contada por Raimundo Silva, se sobressai em relação à primeira. Neste artigo, analisamos a obra proposta partindo de uma base teórica sobre a metaficção descrita por Linda Hutcheon e Patrícia Waugh para apontarmos algumas estratégias metaficcionais utilizadas por José Saramago ao escrever *História do Cerco de Lisboa*, entre estas a ironia, a intertextualidade e a intratextualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Metaficção. Intertextualidade. *História do Cerco de Lisboa*

INTRODUÇÃO

Segundo Linda Hutcheon (1984), em seu livro *Narcissistic Narrative: the metafictional paradox*, a metaficção é a

ficção que inclui dentro de si um comentário sobre sua própria narrativa, ou seja, seria a ficção dentro da ficção; e ressalta, ainda, a metaficção como a mimesis de um processo onde o papel do leitor se torna paradoxo, pois se por um lado este é forçado a reconhecer o artifício da arte naquilo que está lendo, por outro momento o leitor será puxado para dentro da obra que exigirá a participação deste como cocriador da narrativa; enquanto lê, o leitor penetra no mundo da narrativa tendo que reconhecer que tudo aquilo é ficção.

A partir da obra da eminente crítica literária canadense, Patrícia Waugh, *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, publicada em 1984, foi construído o corpus deste trabalho falando das estratégias metaficcionais utilizadas por José Saramago em *Histórias do Cerco de Lisboa*, que se trata de uma narrativa em espelho, chamada de mise en abyme onde um elemento novo introduzido ao texto faz surgir uma nova história, ou seja, uma narrativa dentro de outra narrativa.

Na trama de José Saramago aqui estudada, Raimundo Benvindo da Silva é um revisor muito bem conceituado que tem a incumbência de revisar a obra *História do Cerco de Lisboa* e num ímpeto, que podemos entender como uma busca por mudança, o grito de liberdade, resolve acrescentar um “não” ao texto. Para Raimundo, o revisor deveria ter um papel mais importante em uma editora: “Os revisores, se pudessem, se não estivessem atados de pés e mãos por um conjunto de proibições mais impositivo que o código penal, saberiam mudar a face do mundo, implantar o reino da felicidade universal...” (SARA MAGO, 2011, p. 5). Tal elemento funciona como um fio que vai entrelaçar as diversas narrativas. E é esse novo elemento, o “não”, que irá fazer com que este conheça a revisora chefe da editora, Maria Sara, que é contratada em consequência dessa mesma palavra introduzida por Raimundo, o que acabará por levar os dois a viver um romance. Esta o incentivará a escrever a *outra História do Cerco de Lisboa* onde os cruzados “não” auxiliaram os portugueses na tomada de Lisboa e aí também se inicia um cerco amoroso, o de Mongueime à Auriana, dentro de outro cerco amoroso que é o de Maria Sara à Raimundo Silva.

O AUTOR E A OBRA

José Saramago é um dos mais importantes nomes da literatura portuguesa contemporânea. O olhar crítico e mordaz em relação à sociedade e a descrença em relação às instituições, são suas principais características.

Saramago também é conhecido por seu estilo de linguagem narrativa, onde utiliza frases e períodos compridos, usando a pontuação de uma maneira não convencional. Os diálogos das personagens são inseridos nos próprios parágrafos que os antecedem, de forma que não existem travessões nos seus livros: este tipo de marcação das falas propicia uma forte sensação de fluxo de consciência, a ponto do leitor chegar a confundir-se se um certo diálogo foi real ou apenas um pensamento. Suas frases podem ocupar mais de uma página, usando vírgulas onde a maioria dos escritores usaria pontos finais. Da mesma forma, muitos dos seus parágrafos ocupariam capítulos inteiros de outros autores. Apesar disso, o seu estilo não parece tornar a leitura mais difícil, e o ritmo próprio do autor parece ser facilmente assimilado.

Raimundo Silva Hesita entre responder com agressividade igual ou usar o tom conciliatório (...) Ninguém mais do que eu gostaria de encontrar uma explicação satisfatória, mas, se não consegui até, agora, duvido que venha consegui-lo, o que eu penso é que deve ter se travado dentro de mim uma luta entre o bem e o mal, se o tenho realmente, e o lado mau, que esse temo-lo todos, entre Dr. Jekil e um Mr. Hyde, se posso permitir-me referências clássicas, ou ainda, por palavras minhas entre a tentação Hyde, é mais alguma coisa. Até agora tenho conseguido ser Raimundo Silva, Ótimo, então veja se consegue aguentar-se como tal, no interesse dessa editora e da harmonia das nossas futuras relações, Profissionais, Espero que não lhe tenha passado na cabeça que pudesse ser outras, (...) (SARAMAGO, 2011, p. 88).

O primeiro livro do autor lusitano, *Terra do Pecado*, foi publicado ainda em 1947. A partir de 1976 passou a viver exclusivamente da literatura, primeiro como tradutor, depois como autor. Romancista, teatrólogo e poeta, em 1998 tornou-se o primeiro autor de língua portuguesa a receber o Prêmio Nobel de Literatura e ganhador do prêmio Camões em 1995. Saramago faleceu em Lanzarote, nas Ilhas Canárias, em 2010.

História do Cerco de Lisboa, publicado em 1989, é uma obra que conta duas histórias: uma de um pacato revisor que ao revisar uma obra *histórica intitulada História do Cerco de Lisboa*, se vê tentado a alterar o texto e a história introduzindo a palavra “não” no lugar onde deveria existir o “sim” por parte dos cruzados para ajudarem os portugueses na tomada de Lisboa. O ato cometido tem uma repercussão gigantesca na vida do protagonista, uma das mudanças decorrentes de seu ato foi a contratação de Maria Sara como editora chefe para acompanhar o trabalho dos revisores e evitar novos atos com o de Raimundo e a partir daí ela passa a ter um papel determinante para a criação da nova narração.

A personagem, em um momento de ousadia, diz que o “não” de Raimundo foi o ato de maior importância na vida dele, pois com uma só palavra ele mudou todo o rumo da história de Portugal, e a partir daí começa a (re)contar a história do cerco de Lisboa.

Nesta outra história, o revisor passa a ser o escritor de uma outra *História do Cerco de Lisboa*, onde este reconta a o fato ocorrido sem o auxílio dos cruzados e nessa ficção dentro da primeira é que notamos a presença da metaficção historiográfica, pois nessa história que ele passa a escrever tem por base dois focos: a questão histórica e a questão amorosa. Sobre a primeira, Raimundo conta o cerco dos portugueses a Lisboa, liderados por Afonso Henriques, em 1147, sem a ajuda dos cruzados. Em relação à segunda, ele desenvolve a história de amor entre Mogueime e Ouroana, que, de certa forma, representa a paixão que Raimundo vivia com Maria Sara.

O meu livro recorde-lhe é de história, Assim realmente o designariam segundo a classificação tradicional dos gêneros, porém não sendo o propósito meu apontar outras contradições, em minha discreta opinião, senhor doutor, tudo quanto não for vida é Literatura. A história também. A história sobretudo, sem querer ofender, E a pintura, e a música (...) e a pintura não é mais que a literatura feita com pinceis, (...) a literatura já existia antes de ter nascido (SARAMAGO, 2011, p. 15)

Toda a obra é impregnada de metaficção, logo no primeiro capítulo, no fragmento acima Saramago, através da fala do revisor Raimundo Silva, já deixa clara a intencionalidade de descrever o processo de criação do livro.

OS CERCOS METAFICCIONAIS

A Metaficção pode se apresentar de diversas formas dentro de uma narrativa, e, de acordo com Hutcheon (1984,) sobre a metaficção, na narrativa narcisista a linguagem é representacional enquanto na metaficção esse fato é explícito, exigindo a participação intelectual do leitor na co-criação da narrativa “O escritor chama a atenção do leitor para o processo da escrita como um evento de grande importância dentro do romance que supõe ser revelador.” (tradução nossa).

Na obra *História do Cerco de Lisboa* José Saramago irá utilizar-se de diversas estratégias metaficcionais tais como: ironias e intertextualidade através de metáforas, citações e dialogando com diversos discursos, obras e autores.

O próprio título da obra, assim como o nome dos personagens, já trazem a marca da metaficção, como pode-se perceber:

Título: História do Cerco (vários cercos) de Lisboa (mulher desejada)

Personagens: Raimundo (protetor do conselho) Benvindo (silenciado) Silva (selvagem, ousadia); Maria (senhora, sublime, predileta de Deus) Sara (princesa); Ouroana (brilho, cheia de graça e remete personagem da novela Amadis de Gaula, cujos dois primeiros livros são atribuídos ao português João Lobeira, contemporâneo de D. Dinis, século XIII).

Ainda no que diz respeito aos personagens, percebemos que Raimundo cria um personagem de si mesmo, que é Mogueime, e essa é a forma mais mínima de ficção, segundo Patrícia Waugh (1984).

Ainda com base no que diz Waugh (1984), Saramago apresenta Raimundo como um personagem consciente de sua condição ficcional e sem identidade fora da obra. Pela forma da narrativa e pelos diálogos com outros textos históricos é que se percebe, pois, a presença marcante da metaficção historiográfica.

A ironia

Uma das características principais da obra saramaguiana é a presença da *ironia*, a parodização dos fatos. Ele faz uso da ironia para dialogar com o leitor. Essa figura de linguagem pode ser vista como uma relação entre a realidade e a ficção, entre o narrador e o leitor.

A principal condição para que se ocorra a ironia em uma narração é o fato do autor lançar brechas em seu discurso para que o leitor consiga entender o sentido pretensamente irônico e aquele que se deveria real do texto.

Segundo Hutcheon (1991 p. 143) “a história e a ficção sempre foram conhecidas como gêneros permeáveis” e, partindo desse pressuposto é que investigamos a presença da ironia na obra estudada, deixando claro aqui que a ironia pode causar vários tipos de reações no leitor, dependendo da leitura que ele faz daquele texto, pois o que o autor/narrador quer é problematizar uma situação:

Porém, tendo reflectido sobre estas discrepâncias, concluiu Raimundo Silva que o apuramento duma verdade pouco adiantaria ao caso, porquanto, destes e os outros cruzados, nobres de primeira ou vilões da derradeira, não se ouvirá mais falar, tão-logo faça el-rei o discurso, pois a tal está obrigando a nega que se encontra exarada neste único exemplar da História do Cerco de Lisboa, com todas as consequências. Mas, não tratando nós de gente leviana de entendimentos, de mais com a ajuda da multidão de clérigos que vêm de intérprete e guião das almas, para a recusa de ajudar os portugueses no

cercos e tomada de Lisboa há-de ter havido um motivo forte, ou não se teriam alguns centos de homens dado já ao trabalho de desembarcar, enquanto para cima de doze mil ainda esperam nos barcos ordem de descer a terra com armas, arcas e mochilas, incluindo os femininos acompanhamentos vindos nas naves, de que um guerreiro em caso algum deve ser privado, mesmo andando em lutas espirituais, senão como se repousaria e consolaria o carecido corpo. Que motivo tenha sido o tal, eis pois o que é hora de averiguar, por mor das credibilidades e verosimilhança do novo relato, por enquanto escassas. (SARAMAGO, 2011 p. 69)

Percebe-se, que a presença da ironia é profundamente marcante na descrição humanizada que Raimundo faz do rei D. Afonso Henriques:

(...) e o rei é este homem barbado, cheirando a suor, de armas sujas, e os cavalos não passam de azêmolos peludas, sem raça, que à batalha vão mais para morrer do que para volteios de alta escola, porém apesar de tudo ser afinal tão pouco, não se deve perder a oportunidade, porque um rei que vem e que vai nunca se sabe se volta. (SARAMAGO, 2011, p. 138)

A ironia, portanto, está presente em muitos outros fragmentos da referida obra saramaguiana funcionando como estratégia metaficcional para revelar a condição humana e proporcionar assim reflexões filosóficas e literárias.

Intertextualidade

Logo nas páginas iniciais do romance saramaguiano, o compatriota de Camões deixa claro a intenção metaficcional de utilizar outros discursos ao citar “*na natureza nada se cria e nada se perde, tudo se aproveita*” (p. 20), mostrando que na literatura contemporânea nem tudo é originalidade.

Todas essas questões – subjetividades, intertextualidade, referência, ideologia – estão por trás das relações problematizadas entre a história e a ficção no pós-modernismo. Porém, hoje em dia muitos teóricos se voltaram para a narrativa como sendo o único aspecto que engloba a todas, pois o processo de narrativização veio a ser considerado como uma forma essencial de compreensão humana, de imposição do sentido e de coerência formal ao caos dos acontecimentos. (HUTCHEON, 1991, p.160)

Assim, percebe-se que a narrativa funciona como ligamentos de uma grande rede que é a experiência e a cultura humanas.

A metaficção e os vários diálogos no cerco

Há uma convivência harmoniosa entre os vários discursos que permeiam o livro *história do Cerco de Lisboa*, sobretudo com o discurso históricos medievais tais como *Crônica de d. Afonso Henriques*, escrita por Frei Antonio Brandão, e a *Crônica de Cinco Reis de Portugal*, de Fernão Lopes; dessas fontes de pesquisas surge a problematização que faz parte das metaficções historiográficas que, segundo Hutcheon (1991, p156) “parecem privilegiar duas formas de narração, que problematizam toda noção de subjetividade: os múltiplos pontos de vista ou um narrador declaradamente onipotente.”

Assim, percebe-se a narrativa saramaguiana como um entremeados de referências culturais e históricas, construindo o espírito de um povo, o português.

Porém, a que se refere a própria linguagem da metaficção historiografia? A um mundo de história ou a um mundo de ficção?(...)os romances pós-modernos ensinam é que, em ambos os casos, no primeiro nível eles realmente se referem a outros textos: só conhecemos o passado (que de fato existiu) por meio de seus vestígios textualizados. (HUTCHEON, 1991, p.156)

A compreensão de Hutcheon acerca do passado na narrativa, pode ser perfeitamente percebida na obra saramaguiana aqui estudada, como através do seguinte fragmento:

Por exemplo na Crônica dos Cinco Reis de Portugal, que certamente teve suas razões para dizer o que apenas diz, às vezes se tira às vezes se acrescenta, não se mencionam, de estrangeiros importantes, outros que Guilhão de Longa Seta, Gil do Rolim, e mais um Dom Gil de quem não ficou registrado o apelido, repare-se que não está nenhum dos mencionados na História do Cerco de Lisboa, tributária da suposta osbérnica fonte, em casos assim opta-se geralmente pelo documento mais antigo por está mais perto do evento, mas não sabemos o que fará Raimundo Silva, a quem, de manifesto, está agradando o bom travo medieval do nome Guilhão de Longa Serra. (...) Um recurso é buscar desempate em obra de maior porte, como seria, neste caso, a Crônica do próprio D. Afonso Henriques, de Frei Antonio Brandão, porém, desgraçadamente, não virá ela desenredar a meada, ou mais nós lhe dará ainda, chamando ao Guilhão da Longa Seta Guilherme da Longa Espada e introduzindo, segundo a lição de Senhor Calvisio, um Eurico rei de Damia, um bispo bremense, um duque de Borgonha, um Teodorico conde de Flandres, e também, com aceitável verossimilhança, o já citado Gil de Rolim. (SARAMAGO, 2011, P. 126)

Podemos dizer, ainda, que a citação das referidas fontes por parte do autor tem por finalidade levantar o questionamento quanto a veracidade dos fatos, já que “a metaficção historiográfica sugere uma distinção entre “acontecimentos” e “fatos” (HUTCHEON, 1991, p.161). E, persistindo nas fontes, o personagem Raimundo vai dizer que:

Porém, o mal das fontes, ainda que verazes de intenção, está na imprecisão dos dados, na propagação alucinada das notícias, agora nos referíamos a uma espécie de faculdade interna de germinação contraditória que opera no interior dos fatos ou da versão que deles se oferece, propõe ou vende, e, decorrente desta como que multiplicação de esporos, dá-se a proliferação das próprias fontes segundas e terceiras, as que copiaram, as que o fizeram mal, as que repetiram por ouvir dizer, as que alteraram de boa-fé, as que de má-fé alteraram, as que interpretaram, as que retificaram, as que tanto lhes fazia, e também as que se proclamaram única, eterna e insubstituível verdade, suspeitas, estas, acima de todas as outras. (SARAMAGO, 2011, p. 69)

Segundo Patrícia Waugh, os romances não ficcionais sugerem que os fatos são em última análise ficções, enquanto os romances metaficcionais sugerem que as ficções são fatos.

Então o senhor doutor acha que a história é a vida real, Acho, sim, Que a história foi vida real, quero dizer, Não tenha a menor dúvida, Que seria de nós se não existisse o deletur, suspirou o revisor. (SARAMAGO, 2011, p. 15)

Será através das fontes consultadas pelo personagem do revisor Raimundo Silva que o leitor vai constatar tratar-se de uma metaficção historiográfica.

O diálogo com o discurso religioso

É fato que aqui tratamos de uma obra escrita por alguém que se declarava ateu, porém, isto não pode ser considerado como impedimento para a construção do diálogo entre a obra aqui estudada e os textos religiosos, já este tipo de diálogo está presente em muitas outras obras de Saramago, sendo que os próprios títulos já sugerem tal diálogo, como é o caso de *Memorial de Convento* e *O evangelho segundo Jesus Cristo*.

O almuadem levantou-se tateando no escuro, encontrou a roupa com que acabou de cobrir-se e saiu do quarto. A mesquita estava silenciosa, só os passos inseguros ecoavam sob os arcos, um arrastar de pés cautelosos, como se temesse ser engolido pelo chão. A outra qualquer hora do dia ou da noite nunca experimentava esta angústia do invisível, apenas no momento matinal, este, em que iria subir a escada da almádena para chamar os fiéis à primeira oração. (...) Quando chegou acima sentiu na cara a frescura da manhã e a vibração da luz alvorecente, ainda cor nenhuma, que a não pode ter aquela pura claridade que antecede o dia e vem tanger na ele um arrepio subtil, como de uns invisíveis dedos, impressão única que faz pensar se a desacreditada criação divina não será, afinal, para humilhação de cépticos e ateus, um irônico fato da história (...) É assim, nem tudo se pode evitar, nunca a Deus faltámos com os nossos bons conselhos, mas o destino tem lá as suas leis inflexíveis, e quantas vezes com inesperados e artísticos efeitos, como foi este de haver podido aproveitar-se Camões do inflamado grito, distribuindo-o tal qual em dois versos imortais. (SARAMAGO, 2011, p.35-37)

A presença da intertextualidade através do diálogo com textos religiosos é possível destacar em vários trechos da obra do escritor lusitano.

Diálogos com outras obras e autores

A obra também tece um diálogo com a literatura portuguesa e seus vários autores. Ao falar do deletur, sinal usado para suprimir ou apagar algo que em latim significa “destrua-se”, o autor vai travar o seu diálogo com os grandes autores portugueses:

Certos autores do passado, se os julgamos por esse seu critério seriam gente de espécie, revisores magníficos, estou a lembrar-me das provas revistas pelo Balzac, um deslumbramento pirotécnico de correções e aditamentos, O mesmo fazia o nosso Eça doméstico, para que não fique sem menção um exemplo pátrio, (...) Ora, ora, o que conta é o resultado, não adianta nada conhecer os tanteios e hesitações de Camões e Dante (...) É assim, nem tudo se pode evitar, nunca a Deus faltámos com os nossos bons conselhos, mas o destino tem lá as suas leis inflexíveis, e quantas vezes com inesperados e artísticos efeitos, como foi este de haver podido aproveitar-se Camões do

inflamado grito, distribuindo-o tal qual em dois versos imortais (...) Raimundo Silva pensou, pessoalmente. Se eu fumasse, acenderia agora um cigarro, ainda que o cigarro, se o fumasse, por si mesmo exprimisse a variedade e a vaguidade das coisas, como o fumo, se fumasse. (SARAMAGO, 2011, p.6-52)

A intratextualidade

Alem da intertextualidade, há também a presença da intratextualidade que é manifestada através do diálogo com outros romances do autor. Claramente veremos essa forma intratextual de *História do Cerco de Lisboa e Ensaio sobre a Cegueira*, quando autor utiliza várias vezes a metáfora do ato de olhar, ver e enxergar: “Olhar, ver e reparar são maneiras distintas de usar o órgão da vista,” (SARAMAGO, 2011, p. 166); além de “vejo, sou cego” (SARAMAGO, 2011, p.179).

A presença do “cão” também é marcante nas obras de Saramago. O português utiliza a figura do cão como uma simbologia para algo. Após algumas pesquisas constatamos a existência de um cão em obras como *Ensaio Sobre a Cegueira*, *Ensaio Sobre a Lucidez*, *As intermitências da Morte* e em *História do Cerco de Lisboa*, onde o cão aparece em dois momentos diferentes: primeiro no meio da narração quando Raimundo o encontra faminto e abandonado na rua e segundo no final quando Mogueime e Ouroana partem e nesse momento o cão simboliza a condução para uma nova vida.

Sim, acabei, Queres dizer-me com termina, Com a morte do almuadem, E Mogueime, e Ouroana que foi que lhes aconteceu, Na minha ideia, Ouroana vai voltar para galiza, e Mogueime irá com ela, e antes de partirem acharão em Lisboa um cão escondido, que os acompanhará na viagem (SARAMAGO, 2011, p. 348)

Ele faz um diálogo com A Caverna, onde essa superstição também é evidenciada:

“Saiu da furgoneta para ver quantos outros fornecedores tinha à sua frente e assim calcular, com maior ou menos aproximação, o tempo que teria de esperar. Estava em número treze. Contou novamente, não havia dúvidas. Embora não fosse pessoas supersticiosas, não ignorava a má reputação desse nemral (...) (SARAMAGO, 2001,p.20)

Perceber através de quais referências no texto literário, o universo do autor, isto é, sua cultura, contexto histórico e subjetividade, emergem na narrativa é uma das riquezas da análise das metaficções.

OS PLANOS NARRATIVOS

Na maior parte do romance, é possível distinguir os dois planos narrativos, as duas histórias, a saber, a de Saramago e a de Raimundo Silva.

Raimundo Silva levanta-se e abre a Janela. Daqui, se as informações da história do Cerco de Lisboa de que foi revisor não enganam, pode ver o local onde acamparam os ingleses, os aquitanos e os bretões, além na encosta da

Trindade para o lado do sul e até à ravina da Calçada de S. Francisco, mas metro menos metro, ali está a igreja dos Marisco, que não deixa mentir. Agora, na Nova História, é o arraial dos portugueses, por enquanto todos juntos, a espera do que o rei decida, se ficamos, se partimos, ou como é. (SARAMAGO, 2011, p. 183)

Os vários discursos presentes na obra vão fazer com que o leitor em muitas vezes se confunda com as duas histórias, pois o que acontece é uma sobreposição de discursos que chamamos de *mise en abyme*. Em um momento estamos lendo a História do Cerco de Lisboa, “a verdadeira”, e sem percebermos passamos para a outra história, a que Raimundo escreveu depois do Não. Na página 290, a sobreposição de discurso é muito explícita: “[...] os dias não só se repetem, como se parecem, Como te chamas, perguntou Raimundo Silva a Ouroana, e ela respondeu, Maria Sara.” (SARAMAGO, 1989, p; 290)

O leitor habita, assim, dois planos narrativos, um contado pelo autor e outro contado por Raimundo Silva, e em ambos, a obra, por ser metaficcional, chama o leitor a conhecer todo o processo da escrita e muitas vezes se inserir dentro desse processo:

Que vou eu escrever, perguntou, Por onde devo começar. Dir-se-ia ser a primeira pergunta a mais importante das duas, porquanto ela é que vai decidir sobre objetivos e as lições do futuro escrito, mas, não podendo e não querendo Raimundo Silva remontar tanto que acabasse por ter que redigir uma História de Portugal, felizmente curta por há tão poucos anos ter começado e por tão à vista estar o seu limite próximo, que é, como está dito, o Cerco de Lisboa, e carecendo de suficiente enquadramento narrativo um relato que principiasse apenas no momento em que os cruzados responderam, Negativo, ao pedido do rei, então a segunda pergunta perfila-se como uma referencia factual e cronologia incontornável, o que equivale a perguntar, usando palavras do povo comum, Por que pponha vou pegar nisto (...) Também o revisor Raimundo Silva vai precisar que o ajudem a explicar como, tendo ele escrito que os cruzados não ficaram para o cerco, nos aparecem agora desembarcas tantas pessoas, (SARAMAGO, 2011, p. 179)

CONCLUSÃO

A metaficção, conforme diz Linda Hutcheon, é a mimese do processo, servindo para que o autor demonstre através de metáforas, de diálogos com outros discursos todo o fazer da sua escritura.

Assim é que Saramago utiliza certas estratégias para a construção fictícia de sua obra que pode ser considerada uma obra de metaficção. Essas estratégias iniciam-se a partir da criação do título da obra, que induz o leitor a pensar tratar-se de um romance histórico e que ao decorrer da leitura ele percebe que o verdadeiro romance histórico é na verdade a outra história do cerco, aquela escrita pelo revisor Raimundo Silva induzido por Maria Sara devido a colocação da palavra “não” por parte deste no lugar onde caberia um sim, alterando em parte a história de Portugal. Faz-se importante frisar, contudo, que essa palavra não foi capaz de mudar os rumos da tomada de Lisboa pelos Portugueses, mas

funcionou como uma espécie de “fio da meada” para a construção de uma nova narrativa dentro de uma narrativa, aonde Raimundo vai retratar o seu romance com Maria Sara através de Mogueime e Ouroana.

O leitor, na obra aqui estudada, por sua vez, deixa de ter um papel de simples expectador e passa ao papel de co-criador, passa a interessar-se muito mais pela história de Mogueime e Ouroana que pela história da tomada de Lisboa. O Autor lusitano trava, continuamente, diálogos com outros discursos, sejam estes históricos, religiosos ou até mesmo com a tradição oral.

Ficção e ‘realidade’ se fundem, assim, nas duas narrativas. A história (re)contada por Raimundo tem fim com a morte do Almuadem e a união de Mogueime e Ouroana. Porém, a história contada por um narrador universal da obra continua muito além do último capítulo, pois Saramago deixa para o leitor utilizar a sua imaginação e construir um final para Raimundo e Maria Sara.

Saramago consegue fazer o leitor perpassar de uma leitura a outra, e quando o leitor está dentro de uma, o escritor consegue puxá-lo para outra para em seguida mostrar que ambas as ficções confrontam o leitor de forma brusca com a realidade.

REFERÊNCIAS:

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. 2 ed. New York: Methuen, 1984.

_____. **Poética do pós-modernismo**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1991.

SARAMAGO, José. **História do Cerco de Lisboa**. Companhia das Letras, 2011.

_____. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

WAUGH, Patricia. **Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction**. London and New York. Methuen, 1984

LEITURA DE LITERATURA: A INTERTEXTUALIDADE NOS CONTOS “AMOR”, “MARIA” E “RÉPLICA”



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170316>

Data de aceite: 21/05/2025

Paulo Henrique Pressotto

Docente do curso de Letras Port./ Espanhol Letras Port./Espanhol e do PROFLETRAS-UEMS/Dourados. É Doutor em Letras, na área de Estudos de Literatura e especialidade em Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente exerce cargo de confiança como Coordenador do Mestrado Profissional em Letras

Muitos conceitos sobre a leitura de literatura encontramos. Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Eliane Yunes, Rildo Cosson, Paulo Franchetti, entre outros, argumentam sobre a importância de se ler o texto literário, por vezes nos chamando atenção para o seguinte ponto: por meio da leitura literária podemos ler/compreender melhor a realidade ao nosso redor, ampliar nossa experiência cotidiana. Sabemos também que cada leitor possui seu conhecimento de mundo e este deve ser considerado e deve ser ampliado, como afirmam as professoras Vera Aguiar e Bordini (1988) sobre o método recepcional e o horizonte de expectativa ao focarem meios de se trabalhar a leitura de literatura em sala de aula.

Para a criança ou o adolescente gostar de ler literatura é demasiadamente necessário que os mediadores - pais, professores, bibliotecários, tios, avós... - façam adequadamente essa mediação. Para isso, vale muito a pena que esses sujeitos apreciem a literatura e tenham sensibilidade para compreendê-la e transmiti-la com paixão e entusiasmo. Cada professor-mediador tem, por exemplo, um jeito de repassar o conteúdo desse texto tão criativo. Seu sentimento positivo à leitura deve ser levado ao leitor e conduzi-lo ao conhecimento e à magia que a literatura nos presenteia.

A proposta deste artigo é aproximar os contos “Maria”, de Conceição Evaristo, e “Réplica”, de Chimamanda, do conto “Amor”, de Clarice Lispector, e revelar que eles apresentam uma intertextualidade que se dá pelo espelhamento de alguns aspectos narrativos e pelos seguintes temas: isolamento, controle, abandono, submissão e maternidade; também mostrar como se pode ler esses contos pelo viés comparativo e com isso abordar criticamente, e de maneira envolvente, o(s) tema(s) com o leitor.

A comparação é essencial para que possamos elaborar nossas próprias conclusões a respeito de um conceito, de um fato, de um ou mais livros etc. Um texto não surge do nada e é compreendido pela bagagem que está no próprio leitor, que faz aproximações e estabelece identificações com o que está lendo. Um autor não escreve muito fora de seu espaço-tempo, ele observa e lê o que está à sua volta, não consegue criar nada que não tenha passado pelos seus olhos, pela sua percepção e sentidos. Em sua narrativa e/ou poesia, algo de sua realidade e de seu convívio estarão, de alguma forma, presentes nos textos.

Laurent Jenny, em “A estratégia da forma”, afirma que a obra literária seria incompreensível se não tivesse em sua constituição a intertextualidade. Para o autor, a intertextualidade é um olhar crítico no sentido de que ela não é simplesmente memórias, pois, o escritor ao reescrever as lembranças, passa a influenciar outros autores. Ainda de acordo com suas palavras, diz que “[...] a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido.” (Jenny, 1979, p.14)

Nessa mesma perspectiva, em seu livro *O próprio e o alheio*, Tania Carvalhal afirma que se antes a literatura comparada, em sua especificidade, seguia restrições e os modos no campo de sua atuação, hoje ela se move entre áreas diversas, podendo assim apropriar-se de métodos diferentes que são exigidos na relação dos objetos a serem comparados. Segundo a autora, a continuidade literária se organiza na esfera da alternância do que se esquece e do que apreende na memória. Em sua operacionalização, a intertextualidade vai permitir que os fios interiores dessa continuidade, em seus segmentos e rupturas, se recomponham. A intertextualidade pode ser entendida como um elemento pertencente à percepção textual.” (Carvalhal, 2003, p. 76)

Em outra convergência, Julia Kristeva, em seu ensaio “Le mot, le dialogue et le roman”, diz que todo texto é uma absorção e transformação de outro texto. Assim, todo texto é um “mosaico de citações”. Para a autora, a linguagem poética se lê duplamente e na noção de intersubjetividade se instala a intertextualidade. (Kristeva, 1968)

Uma das funções da literatura - e da arte de modo geral - é sensibilizar o sujeito leitor. Na literatura encontramos aspectos humanistas – em seu sentido amplo - que nos ajudam a compreender melhor a essência dos sujeitos. Na narrativa, por exemplo, temos as personagens e suas tensões que nos fazem posicionar diante de acontecimentos, apoiar um ou outro personagem, ou não também. O que importa é a empatia e o que se pode alcançar com ela. O texto literário nos coloca de frente com uma realidade que se encontra fora dela mesma e nela, e que nos toca pela organização que o próprio texto literário nos traz. Lemos e gostamos de literatura porque ela nos livra por momentos - durante a sua leitura - do caos do mundo externo/interno, pois o sujeito precisa dessa organização para estabelecer relações, reflexões que o aprimore e o ajude a se organizar internamente.

“Amor” é um conto muito conhecido do leitor de Lispector e estudado - vários artigos já foram escritos sobre ele; é um dos contos que compõem o livro *Laços de família* (1998), que se tornou importante para a obra da autora e para a literatura brasileira com o passar dos anos. “Maria” é um conto escrito por Conceição Evaristo e publicado no livro *Olhos d’água* (2016). Neste livro há outras histórias em que as personagens predominantes são negras e a memória é acionada. A autora sempre nos diz que sua literatura traz a sua vivência. Assim, temos a *escrevivência* que ela mesma conceitua e teoriza. Evaristo considera que seus textos são frutos dos fatos experienciados em sua vida, ou seja, de alguma maneira, as personagens de sua obra foram vistas e observadas pela autora. “Réplica” foi escrito por Chimamanda - autora nigeriana que vive nos Estados Unidos - e compõem o livro *No seu pescoço*, lançado no Brasil em 2017. Neste conto, as personagens são bem definidas e recebem cada qual um nome, e isso revela a personalidade/essência delas. Não há confusão, ou demasiada ambiguidade nos papéis desempenhados pelos sujeitos durante as tensões.

ESPELHAMENTOS: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA

No conto “Amor”, Ana passa horas dentro do apartamento, não trabalha para fora de casa, organiza a casa, cuida dos filhos e do marido, observa o espaço limpo, a ordem disponibilizada no ambiente; no entanto, em determinada hora do dia seu sentimento se altera, a hora se torna “perigosa”. Em certo momento da narrativa, ela sai para fazer compras, toma o bonde e nele vê um cego mascando chicletes sentado no ponto. Com uma visão/observação passa por uma sensação epifânica, potencializada pela frenada do bonde, cuja redução brusca da velocidade faz com que suas compras caem pelo chão e os ovos sejam quebrados. É importante destacar que a imagem da quebra dos ovos é simbólica e nos permite relacioná-la com o “renascer” ao se unir à cena do cego que masca. A partir desse fato, a protagonista descobre uma realidade e com isso percebe que não possui o controle – como antes - do que vê, e uma nova “vida” surge, uma “vida explodida”, um novo sujeito é despertado nela:

[...] a vida arrepiava-a, como um frio. Ouvia o sino da escola, longe e constante. O pequeno horror da poeira ligando em fios a parte inferior do fogão, onde descobriu a pequena aranha. Carregando a jarra para mudar a água – havia o horror da flor se entregando lânguida e asquerosa às suas mãos. O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha. Perto da lata de lixo, esmagou com o pé a formiga. O pequeno assassinato da formiga. O mínimo corpo tremia. As gotas d’água caíam na água parada do tanque. Os besouros de verão. O horror dos besouros inexpressivos. Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror, horror. Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifes, mexendo o creme. Em torno da cabeça, em ronda, em torno da luz, os mosquitos de uma noite cálida. Uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim. Entre os dois seios corriam o suor. A fé a quebrantava, o calor do forno ardia nos seus olhos. (Lispector, 1998, p. 27-28)

Na descrição acima, Ana começa a sentir um mundo ao seu redor, tudo é muito forte, tudo pode ser percebido por ela de maneira potencializada. Isso é o medo que a vida exposta apresenta para a personagem. Detalhes antes não observados e sentidos agora se tornam claros e assustadores, pois revelam o perigo e a persistência da vida.

Na passagem em que Ana estava no Jardim Botânico - em contato com esse ambiente, ou melhor, com a natureza - ela vê tudo com mais intensidade (os caroços das frutas, os insetos...) até que se distrai completamente ali e se esquece das horas. Tendo consciência de que o tempo passou muito e velozmente, ela segue para a casa, pois precisa receber sua família para o jantar. Seus filhos parecem frágeis diante do mundo que naquele dia havia descoberto, ou percebido. Tinha medo do que lá fora existia, um mundo externo que a perturbava. Com essa compreensão, se sente desprotegida e abraça os filhos num instante simbólico. Qualquer ruído agora se potencializa unicamente para ela, como o barulho do fogão. Após o jantar, o marido ao seu lado a chama para dormir, percebendo-a diferente. Porém, ele consegue – por meio de um gesto de proteção - que ela volte para a realidade de ser esposa, de ser dona de casa. Na perspectiva de Ana, o amor sentido apresenta outro lado – o “inferno” - que lhe causa medo, reflexão.

No final da narrativa, ela se penteia diante do espelho em seu quarto, reforçando sua escolha em estar ali, em seu apartamento quente e com muitas parcelas a pagar, cuidando do lar, do marido e dos filhos, porém, de alguma forma, com o conhecimento ampliado a partir do que é percebido do mundo fora dali.

A intertextualidade em “Maria” surge quando se tem a leitura do primeiro texto, o de Lispector, pois em “Amor”, existe Ana, uma mulher branca, de classe média, dona de casa que parece se distanciar da realidade da vida e não tem que trabalhar para sobreviver, ao contrário de Maria, protagonista do conto “Maria”. Neste conto, uma mulher negra toma o ônibus, após trabalhar na casa da patroa, ela tem três filhos que a esperam em casa, é uma mãe que cria os filhos sozinha. O pai de sua primeira criança a abandonara.

A mulher leva um osso de pernil que havia sobrado da festa, além de algumas frutas, e segue o caminho de casa a fim de encontrar os filhos. Segue o trecho:

O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. (Evaristo, 2016, p. 39)

A sacola que carregava não continha ovos como a de Ana, mas restos que haviam enfeitado a mesa na festa da casa da patroa. Ana entra no bonde e Maria toma o ônibus. A situação das duas mudam durante o trajeto: a primeira enxerga uma realidade que não conhecia e que lhe punha medo, pois se sentia frágil diante dela, algo extremamente subjetivo para a personagem, parecia não querer enfrentá-la, abraçava os filhos no sentido

de protegê-los; a segunda, depois do trabalho na casa da patroa, encontra o pai de seu primeiro filho. Assim é a passagem: um homem entra no ônibus e se senta ao seu lado, ela o reconhece, é o tal pai sumido, os dois trocam palavras, ela parece entender que ele manda um beijo, um abraço e um carinho para o filho. A impressão – que o leitor possa ter – é que ela forja esse recado, e revela mais um sentimento de como queria que a mensagem daquele homem tivesse sido. Ele era no presente um assaltante de ônibus. E, após o assalto, Maria, por estar conversando com ele antes, é considerada, equivocadamente, sua cúmplice: “Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembavam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada com os ladrões!” (Evaristo, 2016, p. 42). Ela é colocada para fora do transporte e ali é linchada por aqueles que a julgavam e queriam puni-la, cometendo “justiça” com as próprias mãos.

Diferentemente de Ana, Maria não volta para casa, a realidade é outra, é assassinada na rua. Em “Amor”, a personagem se dá conta de uma realidade fora de seu lar; em “Maria”, a protagonista vive essa realidade e sofre os infortúnios e injustiças desse contexto. Obviamente que Ana não sabe/sofre da realidade de Maria, mas algo lhe toca intimamente quando vê um sujeito, ou melhor, um cego mascando chicletes, olhando-a fixamente, porém sem olhá-la, pois, é cego. No entanto, o “olhar” daquele homem a atinge de tal maneira que faz com que ela fuja daquele espaço e siga para o interior do Jardim Botânico, aleatoriamente, em busca, de certa forma, de proteção. Maria, pelo contrário, voltava para sua casa de ônibus, como sempre fazia após o trabalho, estava longe dos filhos, de seu lar, tinha como “recompensa” os restos dados pela patroa.

A proximidade dos dois contos está exatamente nas semelhanças e nas diferenças entre essas mulheres, em muitos aspectos, como já destacamos. Porém, a presença do homem nas narrativas é um ponto que se deve prestar atenção, pois em “Amor”, o marido é o chefe de família, aquele que trabalha, tem um emprego, e quando volta para a casa quer ser recebido por uma mulher que passou o dia cuidando do “lar”, dos filhos, organizando o jantar. Ana então é uma personagem submissa, uma dona de casa que representa a mulher de classe média da época – década de 1970.

Maria, por sua vez, sofre a mais dura das violências, o linchamento público, seu castigo é para servir de exemplo a outras pessoas. Não se pode esquecer que essa personagem é uma mulher negra, pobre e abandonada pelo seu homem e sobretudo invisibilizada pela coletividade, pelo estado, é vítima do racismo estrutural que adoeceu e ainda adoce a sociedade brasileira. Ela não tem voz, pois seus algozes não a ouvem, não a deixam falar, alguém ali na história grita: “Linha, lincha, lincha!...” (Evaristo, 2016, p. 42). Pessoas que estavam no ônibus não permitem sua defesa, não permitem que ela viva. No campo comparativo, trata-se aqui de duas realidades, de dois contextos, de dois tempos, pois Maria não tem um homem para ajudá-la. O pai de seu filho, aquele que ela amava e a abandonara, a coloca numa situação para a morte. E os outros em volta a julgam.

“Réplica” apresenta uma mulher nigeriana chamada Nkem, com excelente condição financeira, vivendo com os filhos e uma empregada – também nigeriana - numa casa luxuosa, num bairro elitizado nos Estados Unidos. Certo dia, fica sabendo, por meio de um telefonema de uma amiga, que seu marido estava mantendo um relacionamento às escondidas com outra mulher mais jovem, na Nigéria.

De família pobre nigeriana, Nkem se casara com Obiora – homem nigeriano e muito rico -, que se muda com ela para os Estados Unidos. Ele vive também na Nigéria - pelo fato de seus negócios estarem nesse país - e passa somente dois meses do ano com a família.

Ingenuamente, Nkem parecia acreditar na fidelidade do marido até o momento que recebe a tal ligação, chamando-a para a realidade; ela possui um excelente carro que a faz locomover pelo bairro luxuoso, não faz serviço domésticos e nem trabalha, opondo-se nesse sentido à situação financeira de Ana – que pertence à classe média -, mas principalmente de Maria.

A protagonista menciona que os filhos estão longe dos pais, pois ele fica muito tempo em outro país e não vem com frequência desejada aos Estados Unidos para vê-los:

Ela fica imaginando o que ele vai trazer na próxima semana; veio olhar de perto os objetos de arte, tocando-os, imaginando os originais, imaginando as vidas por trás deles. Na próxima semana, seus filhos mais uma vez dirão ‘papai’ para uma pessoa de verdade, não uma voz no telefone; ela vai acordar de noite e ouvir alguém roncando a seu lado; vai haver outra toalha usada no banheiro.” (Adichie, 2017, p. 33)

As crianças nos três contos são somente referidas sempre pelas mães e/ou não aparecem ou não possuem vozes. Ana apresenta sentimento de proteção aos filhos quando se trata do mundo exterior, da realidade fora de sua casa. Maria leva um osso de pernil e melão para casa, expressa que os filhos nunca comeram a fruta, tem a dúvida se eles irão gostar. Segue o trecho: “Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão?” (Evaristo, 2016, p. 39-40)

Os focos das tensões são concentrados nas relações entre as mulheres e os homens (maridos), pois eles surgem como antagonistas – pelo que eles representam ou fazem: em “Amor”, o marido de Ana é o chefe de família, aquele que cuida, que tem a última palavra, o que conduz a mulher ao quarto depois de ter percebido que algo nela havia mudado. No final, apresenta um aparente cuidado, parece mantê-la como sua esposa que organiza sua casa, que cuida dos filhos. Em “Maria”, a mulher é abandonada pelos homens. Em “Réplica”, a personagem é praticamente colocada em outro país, distante do marido, recebe apoio financeiro de longe, porém abandonada/trocada por ele, se torna verdadeiramente uma réplica.

No que se refere ao espaço, Ana vive a maior parte do tempo do dia sozinha num apartamento. Quando sai desse ambiente, pega o bonde. Maria passa a maior parte do dia trabalhando como empregada doméstica na casa da patroa. Com isso, fica distante dos filhos. NKem praticamente fica a maior parte do dia em sua casa luxuosa, com réplicas de obras de arte. Quando sai, usa seu carro de luxo para ir às compras.

Com relação ao tempo, podemos dizer que em “Amor” a narrativa apresenta uma estrutura cronológica, porém com momentos em que o sujeito passa por descobertas e adentra num mundo de novas sensações e percepções, esquecendo do tempo presente. Em “Maria”, o tempo é cronológico, a memória é destacada quando a personagem lembra dos filhos, e do tempo em que vivia no barraco com o marido e quando ele a abandonou, deixando-a com o filho para criar. Em “Réplica”, o tempo é cronológico, porém a personagem recorda momentos do passado, de sua vida quando era solteira, sem boas condições financeiras, e depois quando conheceu Obiora, na Nigéria.

Aníbal Quijano - teórico peruano, diz em seu texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, que a América Latina, após a colonização, vive a colonialidade - sob um pensamento ainda do colonizador - que tem como base o eurocentrismo/capitalismo que é excludente, e com isso homens e mulheres negros(as) e indígenas sofrem o racismo. Para que isso mude, uma nova mentalidade deverá surgir e será fruto do embate à colonialidade. Por meio desse raciocínio que se apresenta tão claro devido à sua interpretação lógica dos fatos históricos e sociais, compreende-se de forma profunda o conto “Maria”, que parece ser um exemplo, na prática, dos reflexos/resultados do pensamento colonizador que perdura na sociedade, em suas devidas proporções, neste tempo.

Com algumas convergências às ideias acima de Quijano, Maria Lugones, em seu texto “Rumo a um feminismo decolonial”, afirma que:

Acredito que a hierarquia dicotômica entre seres humanos e não humanos é a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção hierárquica e dicotômica entre humanos e não humanos foi imposta sobre os colonizados, a serviço dos interesses do homem ocidental – e ela foi acompanhada por outras distinções que obedeciam à mesma lógica, como aquela entre homens e mulheres. Esse tipo de diferenciação se tornou uma marca da humanidade e da civilização. Somente homens e mulheres civilizados são humanos; povos indígenas das Américas e escravos africanos eram classificados como não humanos – animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. (Lugones, p. 371)

Em sua reflexão, Lugones, além de questionar sobre superioridade do colonizador sob o colonizado nas Américas, toca na ideia de hierarquização dicotômica estabelecida entre homens e mulheres desde a época colonial. Seu raciocínio se mostra extremamente adequado para cada realidade construída nos contos aqui tratados, haja vista que as personagens, em suas relações singulares com os seus homens, mantêm-se dependentes financeira e/ou emocionalmente deles, exceto Maria, em que o abandono lhe fez lutar para sobreviver apesar de ainda amar o pai de seu filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conto de Lispector, como já foi dito, a mulher retratada pertence ao contexto da década de 1970, em que as mulheres de uma maneira geral tinham uma vida de dona do lar, com afazeres domésticos definidos, como: cuidar da casa, tomar conta dos filhos, e muito dependente financeiramente do marido e submissa a ele. A voz do homem era hierárquica e simbolicamente “superior” à da mulher e ela permanecia em silêncio, pois seus sentimentos não eram externados, sua angústia permanecia escondida. Ana representa essa mulher que vive sob a autoridade do pai e que depois de casada segue submissa ao poder do marido. Na narrativa, ela não se desvencilha dessa situação, pois em sua relação possui um sentimento decifrado como amor, numa perspectiva extremamente subjetiva e única. O fato de viver dentro de casa impede essa mulher de vivenciar com frequência a realidade do mundo externo, de obter conhecimento que só se consegue nas relações/tensões com outras pessoas, “aventurando-se”. Carrega em sua constituição a cultura/tradição imposta pela sociedade patriarcal. Porém, por outro lado, revela seu forte amor pelo marido e pelos filhos, querendo protegê-los e ser protegida do perigo da vida.

No conto “Maria”, a mulher é negra e pobre e colhe as injustiças do racismo estrutural fortemente presente em nossa sociedade até os dias de hoje. O nome Maria é simbólico, pois é o nome virgem, mãe de Jesus, que simboliza a mulher-mãe sofredora; o espelhamento se forma para a nossa reflexão em compreender as representações de mulheres em suas vidas de diversidades, resvalando na imprevisibilidade e ironia da vida real. O relato traz as injustiças que tentam abater as mulheres negras mais pobres e que lutam muito para sobreviver no país.

A escrita de autoras afro-brasileiras tem ganhado espaço na literatura contemporânea, por problematizar os desafios e as dificuldades desses sujeitos em nossa sociedade. Em suas narrativas, as escritoras retratam as opressões vivenciadas por essas mulheres, que são objetificadas e silenciadas na sociedade patriarcal.

É na literatura escrita por mulheres negras que as personagens representam as vozes de tantas mulheres oprimidas pelo sistema. Nesse contexto, ao ler o conto “Réplica”, pode-se observar a relação de subalternidade da mulher negra no sistema patriarcal da sociedade nigeriana. Porém, a protagonista desse conto - como Ana e Maria – apesar do abandono, sente ainda um amor pelo seu marido que lhe trata como uma “réplica”. No final da narrativa, ela busca impor sua escolha de voltar a viver com Obiora na Nigéria e ocupar seu lugar de esposa nesse país.

Por fim, o espelhamento dos contos indica a intertextualidade implícita entre eles. As situações e os contextos e os papéis dessas mulheres nas classes sociais e nas culturas em que estão inseridas estabelecem alguns contrastes entre elas, no entanto as proximidades existem e são observadas principalmente nos seguintes pontos: composição de sujeitos no círculo de tensão; no protagonismo da personagem feminina; na presença/ausência dos filhos; na presença/ausência dos maridos; na mudança em suas vidas após fatos que acontecem; em suas existências sob o sistema patriarcal.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No seu pescoço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CARVALHAL, Tânia. *O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- JENNY, Laurent. "A estratégia da forma". In: *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina, 1979, p. 5-49.
- KRISTEVA, Julia. "Le mot, le dialogue et le roman". In: *Critique*. Paris: (239), 1968.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LUGONES, María. "Rumo a um feminismo decolonial". In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

A ROTINA DE BILBO EM TEMPOS DIFÍCEIS



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170314>

Data de aceite: 22/05/2025

Suzana Schuquel de Moura

Doutoranda e bolsista CAPES do PPG
em Diversidade Cultural e Inclusão Social
(Universidade Feevale).

Cauã Picetti

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão
Social (Universidade Feevale).

Rosemari Lorenz Martins

Coordenadora e docente do PPG em
Diversidade Cultural e Inclusão Social
(Universidade Feevale). Bolsista de
Produtividade em Pesquisa CAPES Nível 2.

RESUMO: Este ensaio descritivo e bibliográfico discursa sobre o estilo de vida de Bilbo Baggins, personagem principal do livro de literatura Fantástica, escrito por John Ronald Reuel Tolkien, em meados dos anos 1930. A partir desta análise de comportamento do personagem Bilbo, pretende-se compreender o que a rotina deste hobbit tem a nos ensinar neste cenário conturbado e, deveras difícil, em que vivenciamos há alguns anos, com muitas restrições e incertezas, ao longo do caminho. Ficar em casa e estar em contato com o mesmo círculo de relações, não é visto como comodismo apenas,

mas como necessário à sobrevivência e proteção do grande grupo. Mas, também pode apresentar-se como algo negativo, impactando na saúde mental e na proteção de vítimas de violência doméstica, por exemplo.

PALAVRAS-CHAVE: Isolamento social, solidão, solitude, literatura inglesa, o hobbit.

INTRODUÇÃO

Este artigo/ensaio tem como objetivo explorar os benefícios e malefícios do isolamento social na psique humana, levando em conta o contexto pós-pandêmico e as marcas deixadas pela Covid 19. Para discutir sobre esse assunto, a literatura fantástica de John Ronald Reuel Tolkien é a base comparativa escolhida e a comunidade à qual Bilbo Baggins, o simpático e pacato hobbit do Bolsão, pertencia, como a escolhida para fazer o contraponto entre literatura-ficção e realidade. O isolamento social está permeado por características tanto positivas como negativas, conforme será discutido ao decorrer deste trabalho.

Dessa forma, analisar-se-á o comportamento e a rotina de Bilbo e seus conterrâneos do Bolsão, levando em conta as nossas restrições e isolamento social, deixamos de ir em busca do outro mundo, nos fechamos em nossos “buracos” abaixo e acima das colinas, mundo afora.

Novas práticas sociais, novos olhares, com mais cuidado e atenção ao todo. O que nos mostra que não estamos e não passamos pelos problemas sozinhos, apesar de estarmos isolados, impedidos de sair em busca de novas experiências, mas tudo isto, por um bem comum, a saúde de todos os habitantes deste condado chamado mundo. Sente-se, acomode-se, aproveite este momento para relaxar e pensar na sua jornada até aqui.

No capítulo 2, seremos convidados a conhecer um pouco mais sobre a vila dos hobbits, o bolsão, bem como algumas características de bilbo dentro de sua toca e em sua comunidade.

Na seção 2.1, abordar-se-á sobre as faces do isolamento social, que, como veremos, pode ser tanto benéfico quanto maléfico à saúde.

Ao fim, na última seção 2.2, haverá uma explicação sobre os conceitos de solidão e solitude e, como estar só pode ser saudável àquele que contempla o mundo dentro e fora de si.

BEM-VINDOS À TRANQUILIDADE DE BOLSÃO

Sabe-se que antes de ver-se fazendo e dizendo coisas inesperadas, a rotina do Sr. Bilbo Baggins, habitante do Bolsão, uma colina em que habitavam Hobbits, pequenas criaturas com pés grandes, muito inteligentes e isolados do mundo dos gigantes, dos homens. Se viam um homem se aproximando, saíam correndo para suas casas/tocas confortáveis e com muita comida. A vida de Bilbo, em especial, era deveras calma e monótona, afinal de contas, ele passeava muito pouco, passava muito tempo no conforto de seu lar, fazendo um belo desjejum, tomando um delicioso chá ou, então, sentado à frente de sua casa, acendendo seu cachimbo e fazendo formas, desenhos e belos anéis de fumaça, que se dissipavam no ar, Bilbo passava muito, mas muito tempo dentro de casa, e, engana-se quem pensa que isto era motivo de estresse, que ele se sentia preso dentro do condado. O Sr. Baggins estava tão acostumado com sua vida simples, com o que tinha a sua disposição tanto dentro da toca quanto nos arredores de sua organizada e limpa morada, que o essencial o satisfazia.

Os Hobbits são um povo discreto, mas muito antigo, mais numero antigamente do que hoje em dia; pois amam a paz e a tranquilidade e boa terra lavrada: uma área rural bem ordenada e bem cultivada era seu pouso favorito. (Tolkien, A sociedade do anel, p. 37, 2022)

Esta personalidade caseira, um tanto quanto pacata dos Bolseiros, tão celebrada pelo clã da família paterna de Bilbo, era quebrada por alguns membros do clã Tûk, a mãe de Bilbo era uma representante Tûk, os quais não eram muito respeitados pelos Bolseiros, sendo o pai de Bilbo um Bolseiro. Enfim, membros da mesma comunidade, com ideias e formas de ver e encarar a vida um pouco diferentes, convivendo lado a lado, algo muito corriqueiro, e “[...] de vez em quando, membros do clã Tûk acabavam se metendo em aventuras. Desapareciam discretamente, e a família abafava o caso [...]”(Tolkien, O Hobbit, p. 28, 2019)

O que se sabe é que, aventureiros ou não, todos da comunidade saíam de casa, para visitarem uns aos outros, fazer reuniões e festas, buscar comida. Estas ações eram muito normais, pois assim como os humanos, os Hobbits encontravam maneiras para socializar com seus pares, sair de casa, nem que fosse para pegar um ar.

E riam, e comiam, e bebiam, frequentemente e de modo cordial, pois gostavam de chistes simples a toda hora e de seis refeições por dia (quando podiam obtê-las). Eram hospitaleiros e se deleitavam com festas e com presentes, que davam livremente e aceitavam com avidez. (Tolkien, A sociedade do Anel, p. 39, 2022)

Como se observa neste trecho, os hobbits, assim como alguns de nós, davam festas, adoravam receber visitas, participar de festas/celebrações da comunidade, se reuniam para contar suas eletrizantes aventuras. Cultivavam os encontros, as conversas, os passeios por regiões vizinhas, como bem observamos em Bilbo, o prazer em passear, marcar as trilhas pelas quais passou, vejamos só: “Adorava mapas, e em seu corredor estava pendurado um grande do Campo Em Volta, com todas as suas caminhadas favoritas marcadas nele com tinta vermelha.” (Tolkien, O Hobbit, p. 44/45, 2019). Nada muito distante de seu lar, afinal, caminhar ajuda a manter corpo e mente equilibrados, mas só lembrando, nada de ir muito longe.

As caminhadas até as regiões próximas, os encontros sociais da Comunidade de Fundo do Saco, eram as únicas atividades vistas como aceitáveis pela sociedade em que o Sr. Bolseiro vivia, era, pois, normal para ele seguir a sua vida assim, sem sobressaltos, sem longas viagens e contato com culturas diferentes da sua.

Essa simples rotina hobbitescas, de uma certa forma, assemelha-se a nossa, pois, assim como eles, gostamos de passear, alguns gostam de encontrar seus pares, irem a festas, dar boas risadas, socializar. É normal, muito normal, não é mesmo? E após essa breve introdução ao universo tranquilo dos hobbits, inicia-se, na seção a seguir, uma discussão sobre os prós e contras do isolamento social.

AS FACES DO ISOLAMENTO SOCIAL

É evidente que esta rotina monótona do Sr. Bolseiro, soa estranha, muito parada, mas o nosso cotidiano não era tão diferente quanto a de Fundo do Saco, alguns aproveitavam seu tempo livre para apreciar uma festa, ir a encontros com amigos, fazer compras, caminhar ao ar livre, trabalhar, enquanto outros se aventuravam mais, viajavam, conheciam diferentes culturas. Podíamos decidir o que iríamos fazer, seguíamos o fluxo e as demandas do dia a dia. E eis que, nós, habitantes deste imenso ambiente chamado mundo, de repente, nos vemos compelidos a ficar em casa, convivendo com as mesmas pessoas, saindo apenas para buscar por alimentos e realizar atividades essenciais. Encontro com amigos, festas, viagens, tudo parou. O que lembra de uma parte da canção de Raul Seixas “O dia em que a terra parou”, os 15 dias de quarentena foram passando, a apreensão tomava conta, não se sabia ao certo o que estava acontecendo, apenas o que se sabia era sobre a existência de um vírus altamente contagioso e, por conseguinte, a necessidade de isolamento social.

Isolamento ao qual, muitos de nós, não estavam acostumados, pois viviam tanto no trabalho, quanto em casa ou em locais de descontração, perto de seus pares, dialogando, se divertindo, trabalhando ou apenas ao lado de alguém. Mas, com a pandemia, foi necessário afastar-se, acostumar-se a ficar isolado, até mesmo dentro de casa, pois, se algum familiar estivesse com Covid 19, era preciso manter distância, evitar os mesmos lugares. De repente sós, por vezes, evitando sair de casa, sair somente quando necessário. Outra rotina, mais cautela, preocupação com a nossa saúde e daqueles com quem convivíamos.

Segundo estudo do *IPUSP*¹, realizado pela psicóloga *Vivian Loietes*, no início da fase adulta, dos 18 aos 28 anos, passamos por muitas mudanças, advindas das responsabilidades que passamos a ter conosco e com os outros, nessa fase, um embate é travado no nosso aparelho psicofisiológico, gerando mecanismos de defesa ou *coping*, para lidar com as situações desafiadoras. Mecanismos de defesa ou *coping* podem ser positivas ou negativas, como, por exemplo: positivas: ler um livro, telefonar para alguém, fazer ioga, visitar um familiar ou amigo, caminhar, já os negativos podem ser: fumar, consumo excessivo de álcool, drogas, consumismo exacerbado, entre outros.

Como bem sabemos, para Bilbo, ficar em casa não era sinônimo de problema, mas para muitos de nós, foi. Permanecer em casa tornou-se uma necessidade, contato apenas com aqueles que conosco dividem o mesmo espaço, o que, por vezes, estreitou os laços familiares ou tornou o convívio quase insuportável.

Conforme resumo da Organização Mundial da Saúde, vinculado pela Organização Pan-Americana de Saúde², já no primeiro ano da pandemia de Covid 19, a prevalência de depressão e ansiedade, na população mundial, aumentou em 25%. Esse aumento deveu-

1. Fonte: *Você se sente sozinho?* – Portal de Divulgação Científica do IPUSP

2. Fonte: *Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo* - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde

se, principalmente, ao isolamento forçado, a perda de entes queridos, desemprego e/ou novo formato de trabalho online, bem como a incerteza sobre o futuro pós-Pandemia.

Claro que, no condado de Bilbo, tudo corria perfeitamente bem. Ocorriam encontros, celebrações entre os hobbits, mas Bilbo Baggins, mesmo fazendo parte da comunidade, de socializar com seus pares, morava sozinho em sua toca, tinha a sua rotina, seus afazeres, prazeres, mas vivia bem com sua solidão, bem diferente do cenário que enfrentamos, que se assemelhava a uma batalha contra algo que não podíamos ver, mas que sabíamos que era deveras perigoso.

A pandemia passou, ou melhor, o pior, em termos de contágio e saúde coletiva, passou, mas algumas marcas permaneceram, problemas que enfrentávamos antes, ficaram mais evidentes, acentuados durante o período de isolamento familiar, como destaca um trecho extraído do *Jornal da USP*³

A violência doméstica, uma triste realidade já existente, sobretudo contra as mulheres, aumentou durante o período de quarentena. Quadros de insônia se agravaram devido às incertezas do amanhã, configurando um quadro de insegurança psicológica que não poupou nem crianças nem adolescentes, tanto que as buscas sobre transtorno mental na internet bateram recordes.

Conforme exemplificado, no trecho acima, o isolamento social durante a pandemia acentuou a violência doméstica nos lares brasileiros. A violência contra a mulher aumentou, muitas não tinham para onde fugir, agressores passavam boa parte do tempo em casa, disseminando a violência, deixando as mulheres com marcas externas e internas, por vezes, irreparáveis. Outros problemas de saúde que se agravaram com o isolamento social foram a insônia, ansiedade e depressão. O medo, a incerteza do futuro não tão distante, crianças, adolescentes e adultos com medo de adoecer, de que o pior acontecesse, não poder entrar em contato com os amigos, sair para uma simples compra ou para realizar tarefas do dia-a-dia. O isolamento social tem seu lado sombrio, triste e desolador, em meio às incertezas e às privações impostas por uma pandemia.

O isolamento tem seu lado bom, pode trazer clareza e tranquilidade para quem o cultiva, mas quando é imposto, como o experienciado durante a pandemia, pode agravar os casos de ansiedade, depressão e insônia, por exemplo. Por fim, no capítulo a seguir, encontram-se as considerações finais deste ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio pode-se observar que a solidão ou o estar só pode ser benéfico para quem o pratica. Bilbo, o personagem escolhido para a análise, vivia em comunidade, mas passava seu tempo sozinho e, para ele, era um momento de contemplação, bem viver, relaxar. No entanto, como se experienciou durante a época de pandemia Covid-19, a solidão, o isolamento, quando imposto, como foi, demonstrou-se, por vezes, maléfico, pois

3. Matéria completa em: [Como a pandemia afetou e continua expondo nossas fragilidades – Jornal da USP](#)

aumentou níveis de estresse, ansiedade e de violência psicológica e doméstica, conforme apontou um estudo realizado pela USP.

Aumentam-se os níveis de ansiedade e estresse, pela incerteza do futuro, pela falta de convívio social, pelo contexto ao qual o indivíduo passa a experienciar com mais intensidade. Por outro lado, se a prática de ficar só for realizada de forma consciente e não imposta, pode trazer benefícios para quem o pratica, pode reduzir níveis de estresse e ansiedade, trazer mais clareza e leveza para o dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

OPAS. **Pandemia Covid-19 desencadeia aumento na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. Notícia. 2022. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em> . Acesso em: 20/05/2025.

JORNAL USP. **Como a pandemia afetou e continua expondo nossas fragilidades**. Notícia. 2019. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/atualidades/como-a-pandemia-afetou-e-continua-expondo-nossas-fragilidades/> Acesso em: 20/05/2025.

ROCHA. Gabrielle. Y. O. **Você se sente sozinho? Pesquisa do IPUSP estuda sobre a solidão no início da fase adulta**. Notícia. Disponível em:<https://sites.usp.br/psicousp/voce-se-sente-sozinho/> Acesso em: 20/05/2025.

RP. IEA. USP. **Pandemia traz necessidade de atenção a saúde mental**. Notícia. 2020. Disponível em:

<https://rp.iea.usp.br/pandemia-traz-necessidade-de-atencao-a-saude-mental/> Acesso em: 20/05/2025.

TOLKIEN, J. J. R. **O Senhor dos Anéis: A sociedade do Anel**, p. 37, Harper Collins, Rio de Janeiro, 2022.

A FORMAÇÃO DO LEITOR: ENTRE A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DO COTIDIANO



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1111125170315>

Data de aceite: 03/06/2025

Suziane de Oliveira Porto Silva

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO: A leitura constitui-se como prática fundante para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação cidadã. No entanto, em muitas escolas públicas brasileiras, especialmente nas regiões interioranas, os espaços e políticas de fomento à leitura encontram-se fragilizados, carecendo de estrutura adequada e de sistematização. Este artigo apresenta os resultados de uma investigação qualitativa em uma escola pública estadual em Alagoas, com o objetivo de compreender como os espaços de leitura são configurados e mobilizados, bem como quais estratégias os docentes empregam para promover práticas leitoras no contexto escolar. Fundamentado em autores como Kleiman (2002), Koch (2013), Antunes (2003), Freire (1996) e Rojo (2009), o estudo articula concepções de leitura como prática social e como direito formativo. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a nove docentes de diferentes

áreas do conhecimento e analisados segundo procedimentos da análise de conteúdo. Os resultados apontam para uma atuação docente comprometida com o incentivo à leitura, mas que esbarra em desafios estruturais, como a precariedade da biblioteca escolar, a ausência de políticas institucionais contínuas e a fragmentação das ações pedagógicas. Concluímos que a consolidação de uma cultura leitora demanda uma articulação entre infraestrutura, mediação qualificada e planejamento pedagógico interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura escolar; letramento crítico; mediação docente.

ABSTRACT: Reading is a foundational practice for the development of critical thinking, intellectual autonomy, and citizenship education. However, in many Brazilian public schools—especially in rural regions—reading spaces and promotion policies remain fragile, lacking adequate infrastructure and systematization. This article presents the results of a qualitative investigation conducted in a public state school in Alagoas, aiming to understand how reading spaces are structured and mobilized, as well as which strategies teachers employ to promote reading practices in the school

context. Grounded in theoretical contributions from authors such as Kleiman (2002), Koch (2013), Antunes (2003), Freire (1996), and Rojo (2009), the study articulates conceptions of reading as a social practice and as a formative right. Data were collected through questionnaires administered to nine teachers from different subject areas and analyzed using content analysis procedures. The results indicate a committed teaching practice toward encouraging reading, yet hindered by structural challenges such as the precariousness of school libraries, the lack of continuous institutional policies, and the fragmentation of pedagogical initiatives. We conclude that the consolidation of a reading culture requires the articulation of infrastructure, qualified mediation, and interdisciplinary pedagogical planning.

KEYWORDS: school reading; critical literacy; teacher mediation.

1. INTRODUÇÃO

A leitura ocupa lugar central na constituição do sujeito enquanto agente social, cognitivo e político. Muito além da decodificação do texto escrito, ler é interpretar o mundo e situar-se criticamente diante dos discursos que o estruturam. Essa concepção, amplamente discutida por Freire (1996), Kleiman (2002) e Rojo (2009), confere à leitura uma função formativa que transcende o espaço escolar, mas que se materializa de forma privilegiada nele. Nesse sentido, garantir o acesso à leitura é assegurar o direito à palavra, ao conhecimento e à participação cidadã.

Entretanto, apesar do reconhecimento institucional da leitura como eixo estruturante do currículo, como demonstram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o cotidiano escolar revela um conjunto de desafios que fragilizam a efetivação de uma política de leitura sistemática e inclusiva. Tais desafios se evidenciam tanto na ausência de espaços adequados, como bibliotecas estruturadas e acervos atualizados, quanto na descontinuidade de projetos pedagógicos voltados à formação leitora e na fragilidade da mediação docente, muitas vezes relegada ao imprevisto e à individualização.

Essa problemática se agrava em contextos escolares situados em regiões marcadas por vulnerabilidade social e orçamentos públicos reduzidos, como ocorre em muitas escolas do interior nordestino. A invisibilização das bibliotecas escolares, sua marginalização nas políticas educacionais e a carência de formação continuada voltada à leitura compõem um cenário preocupante e recorrente. Como assinala Soares (2003), a leitura, embora central no discurso pedagógico, permanece periférica na organização institucional da escola.

Este artigo propõe uma análise situada dessa contradição, tendo como objeto os espaços de leitura e as práticas docentes em uma escola pública estadual em um município interiorano de Alagoas. A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender: (i) de que modo os professores de diferentes áreas concebem e mobilizam a leitura em suas práticas; (ii) qual é o papel efetivo da biblioteca escolar nesse processo; e (iii) como a estrutura institucional favorece ou dificulta a consolidação de uma cultura leitora.

Parte-se da hipótese de que, embora os docentes reconheçam a importância da leitura e desenvolvam ações pontuais de incentivo, essas iniciativas são prejudicadas pela ausência de políticas escolares continuadas, pela precariedade dos espaços de leitura e pela desarticulação entre a biblioteca e o projeto político-pedagógico da escola. Assim, a leitura permanece como valor simbólico, mas carece de condições materiais, institucionais e didáticas para se constituir como prática efetiva e cotidiana.

Dessa forma, esta investigação articula uma reflexão crítica sobre o direito à leitura, o papel da mediação docente e a importância da biblioteca escolar como espaço de formação leitora. Busca, assim, contribuir para o debate sobre as condições de produção da leitura no interior da escola pública e apontar caminhos possíveis para o fortalecimento de políticas de letramento em contextos marcados pela escassez de recursos, mas também por experiências de resistência e compromisso pedagógico.

2. LEITURA, ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A leitura ocupa papel central nos debates sobre formação escolar, cidadania e inclusão social. Contudo, ao longo da história educacional brasileira, ela tem sido tratada ora como um fim em si mesma, ora como um instrumento funcional de escolarização. Esse tratamento reducionista negligencia o fato de que ler é, antes de tudo, uma prática social, discursiva e situada, profundamente relacionada à constituição de identidades, ao exercício da cidadania e à construção de pertencimento simbólico à cultura letrada.

Autores como Kleiman (2002) defendem a necessidade de se romper com a visão da leitura como simples extração de informações do texto. Para a autora, a leitura precisa ser compreendida como prática social, o que implica reconhecer que ela ocorre em contextos específicos e envolve objetivos determinados, sujeitos com repertórios próprios e normas de interpretação historicamente construídas. Ela afirma que “a leitura é um processo interativo, em que o autor considera seu leitor ao escrever, possibilitando que ele interaja com suas ideias através do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 15).

Essa interação não se dá de forma neutra, pois o texto carrega marcas ideológicas, sociais e culturais que precisam ser decodificadas à luz da experiência do leitor. Nesse sentido, a leitura escolar deve formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos, problematizando as intenções, valores e relações de poder presentes em textos diversos.

A esse aspecto, Koch (2008) acrescenta a noção de leitura como produção ativa de sentidos. Para ela, o leitor não apenas interpreta, mas constrói o significado com base nos elementos linguísticos do texto e nos saberes que mobiliza em seu processo inferencial. A autora defende que:

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2008, p. 215).

Ao compreender a leitura nesse viés interacional, rompe-se com a ideia de que o sentido está dado no texto ou reside exclusivamente no leitor. Leffa (1999), nesse debate, propõe entender o ato de ler como uma prática mediada pelas convenções sociais e pelas regras discursivas de cada esfera de atividade humana. O significado, portanto, é sempre negociado no interior das práticas comunicativas.

Essa concepção de leitura encontra respaldo também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que, embora influenciados por tendências socioconstrutivistas, ainda sofrem com a fragmentação entre proposta teórica e aplicação prática. Os PCNs reconhecem que a leitura na escola precisa dialogar com as práticas sociais reais, de modo a fazer sentido para os estudantes, valorizando seus objetivos, seus suportes de leitura cotidianos e os gêneros que circulam em suas comunidades. O documento aponta que “fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma [...] raramente se lê em voz alta” (BRASIL, 1998, p. 4).

Contudo, nas escolas públicas, sobretudo naquelas localizadas em municípios interioranos de Alagoas, a leitura continua sendo ensinada como habilidade técnica, marcada por exercícios mecânicos, interpretações padronizadas e avaliações centradas na resposta certa, o que compromete o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva. A prática pedagógica muitas vezes desconsidera os princípios teóricos do próprio currículo nacional.

Nesse contexto, destaca-se a crítica de Soares (2003), que chama atenção para a distância entre o discurso institucional sobre a leitura e as condições reais de seu ensino nas escolas públicas. A autora afirma que: “embora o discurso sobre a importância da leitura seja constante, os espaços destinados a ela são escassos, precários e, muitas vezes, desconsiderados na organização pedagógica da escola” (SOARES, 2003, p. 6).

A ausência de espaços adequados, como bibliotecas escolares estruturadas, compromete não apenas o acesso ao acervo, mas a própria legitimação da leitura como prática escolar relevante. Em muitas instituições, a biblioteca é convertida em depósito de livros ou sala de reforço, o que inviabiliza seu uso como espaço de experimentação estética e de fruição literária.

A esse quadro soma-se a precariedade da formação continuada dos docentes no que se refere ao trabalho com a leitura em diferentes gêneros e suportes. Muitos professores não dispõem de tempo pedagógico, recursos didáticos ou respaldo institucional para planejar e executar práticas leitoras sistemáticas, sendo forçados a atuar por iniciativa própria, com base em repertórios pessoais. Essa realidade, longe de ser exceção, configura-se como regra em muitas escolas públicas do interior.

Apesar disso, há professores que assumem a leitura como prática de resistência, engajando-se em projetos autônomos de incentivo à leitura, promovendo rodas literárias, feiras de livros, saraus e atividades interdisciplinares, mesmo em contextos adversos. Nesses casos, a mediação docente é decisiva para garantir o direito à leitura. Antunes (2003) sustenta que, para formar leitores, é preciso oferecer práticas consistentes de leitura em sala de aula, com intencionalidade pedagógica clara e textos de qualidade. Antunes argumenta que “o grande tempo destinado à procura de dígrafos [...] poderia ser muito mais bem aproveitado com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes” (ANTUNES, 2003, p. 71).

Além da mediação individual, é necessário que a escola incorpore a leitura como valor institucional. Isso envolve repensar os usos da biblioteca, articular o trabalho com leitura a outras disciplinas, planejar atividades permanentes e garantir a circulação de textos relevantes e contextualizados. Silva (2003), ao discutir o papel da biblioteca na formação cidadã, destaca que, quando bem articulada ao currículo, a biblioteca escolar pode desempenhar função central na constituição de sujeitos leitores. No entanto, ela reconhece que “a biblioteca escolar é um espaço estratégico de formação cidadã, mas permanece invisível no cotidiano das escolas públicas” (SILVA, 2003, p. 24).

Essa invisibilidade compromete o acesso dos alunos a experiências diversificadas de leitura, o que afeta diretamente sua formação acadêmica e sua autonomia intelectual. Em contextos de vulnerabilidade social e escassez de políticas públicas efetivas, como ocorre em muitas escolas de municípios interioranos de Alagoas, essa negligência tende a se agravar, criando um círculo vicioso de fracasso escolar e exclusão simbólica.

É por isso que autores como Rojo (2009) e Freire (1996) defendem o letramento como processo político. Rojo propõe o conceito de letramento crítico, que consiste em formar sujeitos capazes de compreender os textos não apenas em sua literalidade, mas em sua dimensão ideológica, discursiva e social. A autora enfatiza que “letramentos são práticas sociais de leitura e escrita que envolvem atitudes, valores, sentimentos e ideologias” (ROJO, 2009, p. 12), sendo, portanto, práticas que formam sujeitos críticos. Essa proposta encontra respaldo na pedagogia freiriana, que compreende o ato de ler como uma forma de interpretar o mundo. Para Freire (1996), ler não é apenas um exercício técnico, mas um gesto político e existencial. O autor assegura que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Ler é, antes de tudo, perceber o mundo e interpretá-lo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Ao retomar essas contribuições teóricas, evidencia-se que o ensino da leitura deve articular-se à formação integral dos estudantes. Dolz e Schneuwly (2004) contribuem nesse debate ao propor que o ensino de gêneros textuais seja estruturado com base em práticas sociais de linguagem. Para os autores, é necessário que o trabalho com leitura seja planejado em etapas, com objetivos comunicativos claros, progressão didática e foco na apropriação crítica de gêneros diversos. Assim, formar leitores é um processo didático e institucional, que requer investimento, planejamento e compromisso coletivo.

A leitura, portanto, precisa ser entendida como um direito e uma política. Em um cenário educacional marcado por desigualdades históricas e estruturais, ela deve ser promovida como prática de resistência, instrumento de emancipação e condição para a cidadania plena. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de garantir que todos possam se constituir como sujeitos leitores.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, centrada na análise das práticas de leitura desenvolvidas em uma escola pública situada em um município interiorano de Alagoas. Partimos da compreensão de que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para estudos que visam à compreensão de processos sociais e simbólicos em contextos específicos, como é o caso da formação de leitores no espaço escolar. Conforme Minayo (2001), esse tipo de investigação permite captar o universo dos significados, das motivações, das aspirações e das práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no campo empírico.

O objeto de estudo delimitado foi a biblioteca escolar e as ações pedagógicas relacionadas à promoção da leitura desenvolvidas no ambiente da escola. O foco incidiu sobre a articulação (ou ausência dela) entre o espaço da biblioteca, os projetos de leitura e a atuação docente. Buscou-se compreender como os sujeitos envolvidos, professores, alunos e gestores, percebem e utilizam a biblioteca no cotidiano escolar, e de que modo essa experiência contribui (ou não) para a formação de leitores críticos e autônomos.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada em um município interiorano do estado de Alagoas. A escola apresenta características comuns a muitas instituições educacionais da região: infraestrutura inadequada, acervo reduzido, ausência de bibliotecário, carência de políticas públicas sistemáticas de incentivo à leitura e projetos pedagógicos centrados em conteúdos formais. A escolha da escola foi intencional, fundamentada no interesse em analisar a leitura em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e educacionais.

Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa e análise documental de projetos pedagógicos e registros escolares relacionados às ações de leitura. A observação teve como objetivo compreender o uso cotidiano da biblioteca e as práticas de leitura efetivamente desenvolvidas no interior da escola. As entrevistas buscaram captar as percepções dos professores sobre o papel da leitura na formação dos alunos, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover o letramento em contextos adversos.

As entrevistas foram realizadas com quatro docentes da área de Linguagens, todos com atuação direta no ensino da leitura e com experiência profissional na escola superior a três anos. O roteiro das entrevistas contemplou questões sobre a presença da leitura nos planejamentos, o uso da biblioteca, a articulação da leitura com os demais componentes curriculares, a percepção sobre o perfil leitor dos alunos e as práticas de incentivo à leitura mais recorrentes.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), em que os registros empíricos foram organizados em categorias temáticas emergentes, a partir da recorrência de enunciados e da convergência de sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados. Essa técnica permitiu identificar padrões, contradições e potencialidades nas práticas de leitura observadas, sempre com atenção às especificidades do contexto escolar investigado.

O percurso metodológico adotado visou, portanto, a produzir uma análise cuidadosa, situada e crítica sobre o ensino da leitura em uma escola pública periférica. A triangulação de fontes, observação, entrevistas e documentos, garantiu maior consistência interpretativa aos dados e permitiu uma aproximação densa com o cotidiano escolar, revelando tanto as dificuldades estruturais quanto as resistências docentes que compõem o cenário da formação leitora no Brasil contemporâneo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao iniciarmos a análise dos dados, buscamos compreender quem são os sujeitos envolvidos nas ações de leitura da escola pesquisada. Para isso, elaboramos uma questão destinada a identificar tanto o cargo ocupado quanto a formação acadêmica dos participantes. Entendemos que esse levantamento inicial é fundamental para situarmos as práticas relatadas em relação ao percurso formativo e ao lugar institucional ocupado por cada profissional.

Os dados obtidos revelaram uma composição heterogênea do corpo docente e técnico-pedagógico: foram registradas formações em Letras/Português, História, Geografia e Pedagogia, além de um grupo expressivo de participantes que optaram por não informar sua formação específica, indicando apenas a função exercida.

FORMAÇÃO DOCENTE

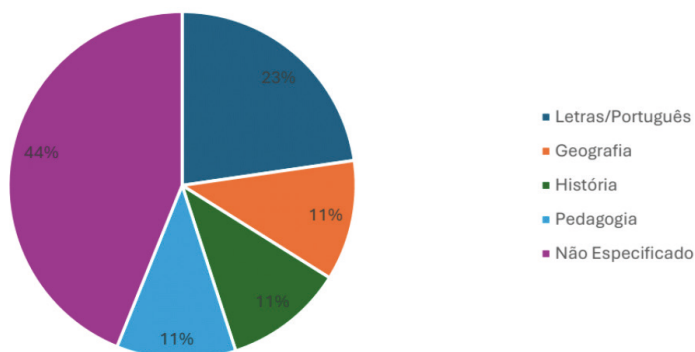


Gráfico 1 – Cargo e formação dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

O maior percentual correspondeu justamente a esse grupo que não especificou sua área de formação (44,5%). Essa omissão, embora num primeiro momento possa ser atribuída a uma falha no preenchimento, nos leva a refletir sobre possíveis silenciamentos ou desarticulações entre formação e identidade profissional. Em muitos contextos escolares, especialmente em instituições públicas de regiões vulneráveis, observamos que as atribuições docentes e técnico-pedagógicas nem sempre caminham em consonância com a formação inicial, o que pode gerar certo apagamento do percurso acadêmico no cotidiano de trabalho.

Já os profissionais com formação em Letras/Português representaram 22,5% do total de respondentes, todos atuando em cargos de coordenação pedagógica. Embora não estejam em sala de aula no momento da coleta de dados, sua inserção em funções de gestão pedagógica nos parece significativa, dado o foco desta pesquisa na leitura como prática formativa. A presença desses sujeitos indica a possibilidade de articulações institucionais entre os projetos de leitura e a proposta curricular da escola, ainda que tais iniciativas nem sempre se concretizem de forma sistemática.

As demais áreas apareceram em proporções menores e vinculadas a funções diversas, como docência direta e articulação de ensino. Essa diversidade formativa reforça a necessidade de pensarmos a leitura como um campo transdisciplinar, que exige o envolvimento de diferentes saberes e práticas. No entanto, como já indicam autores como Antunes (2009) e Kleiman (2005), esse envolvimento só se efetiva quando há clareza institucional sobre o papel da leitura nos diferentes componentes curriculares e quando os profissionais recebem suporte teórico e metodológico para atuar nesse campo.

Compreendemos, portanto, que o perfil dos participantes oferece uma chave interpretativa importante para as análises que se seguem. O reconhecimento das formações e funções ocupadas nos permite problematizar em que medida essas condições contribuem para o fortalecimento — ou para a fragilização — das ações voltadas à formação de leitores no espaço escolar.

4.2. REPERTÓRIO LITERÁRIO SUGERIDO PELOS PROFISSIONAIS

Com o intuito de compreender as práticas individuais de incentivo à leitura e mapear as referências literárias mobilizadas pelos profissionais da escola, propusemos uma pergunta aberta no questionário solicitando que os participantes indicassem uma obra literária que considerassem apropriada para o trabalho pedagógico em sala de aula. A pergunta previa a possibilidade de o participante optar por não indicar nenhuma obra, caso assim desejasse.

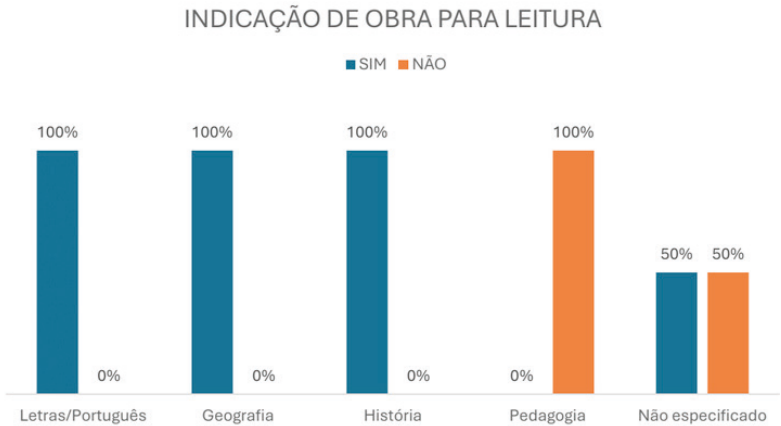


Gráfico 2 – Leituras sugeridas por docentes e equipe pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas revelou que a maioria dos participantes apresentou ao menos uma sugestão de leitura, com exceção de um dos sujeitos com formação em Pedagogia, que optou por não indicar nenhuma obra. As respostas demonstram um predomínio da literatura brasileira canônica, com recorrência de títulos consagrados no cenário nacional.

Entre as obras mencionadas, observamos a prevalência de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, sugerida por docentes com formação em Letras, História e Geografia. Em seguida, surgem outras indicações relevantes, como *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, recomendada por uma professora de Língua Portuguesa; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, ambos sugeridos por participantes que não especificaram sua formação acadêmica.

Ao refletirmos sobre essas escolhas, notamos que todas as obras pertencem ao repertório da literatura clássica brasileira, frequentemente presente nos currículos escolares e nas avaliações externas. A centralidade dessas indicações pode indicar uma familiaridade dos docentes com o cânone literário, o que, por um lado, garante a valorização de textos com reconhecida relevância cultural e estética; por outro, levanta questões sobre a diversidade das leituras propostas aos estudantes, sobretudo no que se refere à inclusão de obras contemporâneas, de autores negros, indígenas ou regionais, que ampliem os horizontes interpretativos e representativos da leitura na escola.

Além disso, as escolhas dos participantes evidenciam uma compreensão da literatura como ferramenta de formação crítica, dado o teor social, histórico e simbólico das obras mencionadas. *Vidas Secas*, por exemplo, permite múltiplas abordagens sobre a desigualdade social, a seca no sertão e a desumanização do trabalhador rural — temas que, se mediados de forma sensível, podem ampliar o repertório dos estudantes e conectá-los às suas realidades locais.

Entretanto, destacamos que a escolha das obras deve ser acompanhada de um planejamento metodológico que considere o nível de leitura dos alunos, suas experiências prévias com a literatura e a mediação docente como ponte entre o texto e o sujeito leitor. Como lembra Antunes (2003), não basta disponibilizar bons textos: é necessário criar condições efetivas para que esses textos sejam lidos, compreendidos e ressignificados pelos estudantes. Em contextos marcados por dificuldades de acesso ao livro, como é o caso da escola investigada, a intencionalidade pedagógica na seleção e no uso das obras torna-se ainda mais essencial.

Com base nesse panorama, reafirmamos que as indicações dos participantes demonstram um compromisso com a valorização da literatura nacional, mas também nos instigam a refletir sobre a necessidade de diversificar o repertório literário escolar, de modo a contemplar diferentes vozes, gêneros e perspectivas, e, assim, formar leitores capazes de dialogar criticamente com a pluralidade de discursos presentes na sociedade.

4.3. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA

Buscando aprofundar a compreensão sobre o incentivo à leitura no ambiente escolar investigado, incluímos no questionário uma pergunta objetiva sobre a existência de ações institucionais voltadas à leitura. Os participantes puderam responder “sim” ou “não” e, em caso de resposta afirmativa, deveriam listar as atividades desenvolvidas na escola relacionadas ao tema.

AÇÕES DESTINADAS À LEITURA

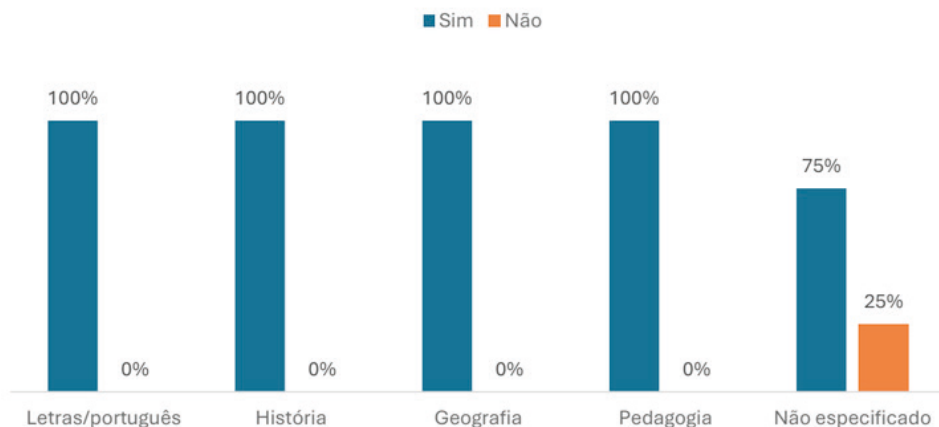


Gráfico 3 – Existência de ações escolares voltadas à leitura.

A análise das respostas aponta para um cenário majoritariamente positivo: todos os participantes com formação declarada em Letras, História, Geografia e Pedagogia responderam afirmativamente à existência de ações de leitura na escola. Apenas entre os sujeitos que não especificaram sua formação houve divergência, com 75% respondendo positivamente e 25% indicando ausência dessas práticas.

As ações relatadas foram variadas e revelam um esforço coletivo de mobilização da leitura no espaço escolar. Essas iniciativas nos permitem observar que a leitura não está restrita apenas ao componente de Língua Portuguesa, mas tem alcançado também outras áreas do conhecimento. Esse dado é relevante, pois indica um movimento de transversalidade e integração curricular, ainda que, como alerta Marcuschi (2008), essa transversalidade só se consolida de fato quando acompanhada de uma política formativa e institucional consistente. Nesse sentido, Kleiman (2002) afirma que a leitura possibilita ao aluno ativar simultaneamente seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, articulando esses elementos em processos interpretativos complexos.

Acreditamos que o envolvimento de professores de diferentes áreas, aliado à ludicidade dos projetos, favorece o interesse dos discentes, potencializando sua formação leitora. Como destaca Antunes (2003), formar leitores é uma tarefa que exige mediação constante, intencionalidade pedagógica e abertura ao diálogo com os múltiplos sentidos do texto. Assim, práticas que aliam prazer, participação e intencionalidade pedagógica podem ampliar não apenas o contato com os textos, mas a própria percepção dos estudantes sobre o papel da linguagem em sua formação como sujeitos sociais.

4.4. O PAPEL DOCENTE NA MEDIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DA LEITURA

Buscando compreender a percepção dos participantes acerca do próprio papel no processo formativo dos leitores, investigamos se os professores se reconhecem como agentes disseminadores da leitura. Partimos da premissa de que o docente ocupa um lugar central na formação leitora dos estudantes, não apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito mediador, capaz de engajar seus alunos por meio da prática cotidiana e da valorização da leitura como experiência significativa.



Gráfico 4 – Percepção docente sobre o papel de disseminador da leitura
Fonte: Elaborada pelas autoras

Os dados revelaram que os participantes com formação em Letras, História, Geografia e Pedagogia responderam afirmativamente à pergunta, indicando um reconhecimento pleno de sua função enquanto incentivadores da leitura. Já entre os docentes que não especificaram sua formação, observamos um cenário dividido: 50% afirmaram considerar-se disseminadores da leitura, enquanto a outra metade respondeu negativamente.

Para aprofundar a análise, solicitamos aos docentes que se consideram disseminadores da leitura que descrevessem práticas realizadas no contexto escolar. As respostas revelaram estratégias diversas, ainda que limitadas por questões estruturais. Professores de Língua Portuguesa mencionaram projetos como saraus e o uso da sala de leitura, mesmo com acervo restrito. O professor de Geografia destacou o incentivo à leitura como instrumento de transformação social, enquanto o de História apontou o desenvolvimento do senso crítico como foco principal. Participantes sem formação especificada relataram ações como palestras com escritores e ex-alunos, além do estímulo à leitura de diversos gêneros, como gibis, revistas e livros religiosos. Já os docentes de Pedagogia, embora se declarassem disseminadores, não indicaram práticas específicas, sugerindo uma possível distância entre intenção e ação pedagógica.

Retomando a reflexão de Silva (1985, p. 10), é necessário reafirmar que o professor não deve ser concebido como um mero mediador entre aluno e um saber neutro, mas como um agente que assume a leitura como prática social e política. Como enfatiza o autor, não se pode formar professores à margem de uma crise de leitura, pois “pensa-se que o professor é um disseminador de leitura nas escolas”, o que exige, portanto, compromisso formativo contínuo e engajamento com a cultura letrada.

Dessa forma, os dados analisados nos permitem afirmar que, embora as práticas docentes revelem limitações materiais, há um reconhecimento generalizado da leitura como dimensão estruturante da formação discente. As iniciativas relatadas, mesmo quando pontuais, demonstram que os professores buscam assumir esse papel de mediação e incentivo, reafirmando a importância da leitura como prática emancipadora e constitutiva da experiência escolar.

4.5. UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO DA BIBLIOTECA: PRÁTICAS E DESAFIOS

Após investigarmos a percepção dos docentes sobre a adequação da biblioteca, buscamos compreender se e como esse espaço tem sido utilizado no cotidiano pedagógico. Para tanto, questionamos se os professores costumam realizar atividades com os alunos na biblioteca e, em caso afirmativo, solicitamos a descrição dessas práticas.



Gráfico 6 – Frequência de uso da biblioteca pelos docentes para atividades com os alunos
Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, os dados indicam que a biblioteca escolar é pouco utilizada pelos docentes. Entre os participantes com formação em Língua Portuguesa, História, Geografia e Pedagogia, todos responderam negativamente. Apenas entre os docentes de formação não especificada houve um pequeno percentual (25%) que afirmou realizar atividades no espaço.

Os poucos que utilizam a biblioteca relataram promover atividades de pesquisa literária e didática, fazendo uso de materiais como livros, revistas, dicionários e, em alguns casos, recursos digitais disponíveis. Contudo, os próprios sujeitos apontam que tais práticas são esporádicas, condicionadas à disponibilidade física da sala e à organização prévia dos grupos.

Os relatos revelam que as limitações do espaço, tanto em termos de infraestrutura quanto de acervo, têm impacto direto no uso pedagógico da biblioteca. Entre os obstáculos mencionados, destacam-se: a incapacidade de acomodar uma turma inteira, a falta de climatização e mobiliário adequado, e a escassez de títulos diversificados e atualizados. Diante dessas restrições, muitos professores preferem adaptar suas atividades utilizando o acervo em sala de aula, promovendo a leitura de forma descentralizada.

Esses dados evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas que requalifiquem os espaços de leitura nas escolas públicas. Como argumenta Silva (2010), não há política de leitura eficaz sem a presença de bibliotecas escolares ativas, mediadas por profissionais qualificados e integradas ao projeto pedagógico da escola. A biblioteca deve ser compreendida não como um espaço acessório, mas como núcleo dinamizador das práticas de linguagem, um ambiente de acesso ao conhecimento e de construção de sentidos.

Apesar das limitações, os professores demonstram compromisso com a formação leitora dos alunos, encontrando estratégias alternativas para manter viva a prática da leitura. Ainda que fragilizadas, essas iniciativas representam formas de resistência docente diante da precariedade institucional, reiterando o papel do professor como mediador de saberes e promotor da leitura como prática emancipadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central analisar os espaços e as práticas de leitura em uma escola pública estadual situada em um município interiorano de Alagoas, a fim de compreender como a leitura é fomentada e vivenciada por professores e alunos no cotidiano escolar. Partimos do pressuposto de que, mesmo diante de limitações estruturais, seria possível encontrar práticas significativas de incentivo à leitura, promovidas por docentes comprometidos com a formação leitora dos discentes.

A fundamentação teórica que sustentou nossa análise baseou-se nas contribuições de Kleiman (2002), Antunes (2003) e Koch (2008, 2013), que defendem a leitura como uma prática social complexa, atravessada por múltiplas dimensões cognitivas, culturais e linguísticas. Também nos apoiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que ressaltam a importância da leitura na formação cidadã e no desenvolvimento da criticidade.

A partir da aplicação de um questionário a docentes de diversas áreas do conhecimento, buscamos levantar informações sobre suas percepções, práticas e desafios no que diz respeito ao ensino da leitura. As respostas nos permitiram sistematizar cinco eixos de análise: (1) as indicações de obras literárias; (2) a existência de ações escolares voltadas à leitura; (3) o reconhecimento do professor como disseminador da leitura; e (4) o uso efetivo desse espaço pelos docentes.

A pesquisa também evidenciou fragilidades estruturais significativas, sobretudo no que diz respeito à biblioteca escolar. Todos os docentes afirmaram que o espaço disponível não é adequado para a promoção da leitura: trata-se de uma sala pequena, com acervo limitado e sem condições físicas de atender uma turma inteira. Como consequência, a maioria dos professores opta por não utilizar esse espaço, realizando atividades de leitura diretamente nas salas de aula ou em outros ambientes disponíveis. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas efetivas voltadas à requalificação das bibliotecas escolares, dotando-as de infraestrutura, acervos atualizados e mediação profissional.

Apesar das limitações encontradas, é possível afirmar que há uma intencionalidade pedagógica positiva no fomento à leitura por parte dos professores. Eles mobilizam estratégias criativas e buscam contornar os obstáculos impostos pela precariedade material do ambiente escolar. Essa disposição evidencia que o sucesso das ações de leitura não depende apenas da estrutura física disponível, mas, sobretudo, da sensibilidade e do compromisso dos profissionais envolvidos.

Concluimos que, para que a leitura seja, de fato, um eixo estruturante do processo formativo dos estudantes, é necessário que haja articulação entre infraestrutura, formação docente e políticas de incentivo à leitura. A promoção da leitura deve extrapolar os limites da disciplina de Língua Portuguesa e se constituir como um compromisso interdisciplinar, envolvendo todos os componentes curriculares. Assim, poderemos avançar rumo à formação de leitores proficientes, críticos e socialmente engajados, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Por fim, consideramos que este trabalho representa uma etapa inicial de uma investigação mais ampla. Os resultados obtidos não apenas responderam aos objetivos traçados, como também sugerem a possibilidade de desdobramentos futuros, voltados à análise das práticas leitoras em outros contextos escolares, à formação continuada de professores e à avaliação de políticas públicas voltadas à democratização da leitura. Em contextos de crise educacional, como o vivido no Brasil contemporâneo, pesquisas que evidenciem tanto as limitações quanto as potências da escola pública são imprescindíveis para a construção de caminhos mais justos e inclusivos para a educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. *Linguagem e ensino: exercícios de reflexão sobre a língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e políticas públicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Leitura e construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: o desafio das bibliotecas escolares*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1985.

Letras^e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2025

Letras^e Linguística

Teorias, análises e
práticas da linguagem

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2025