FURG UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

ANAIS DO 7º SENALLP, 1º CIELLE E 1º SINPOL

7º SENALLP

Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

1º CIELLE

Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras

1º SINPOL

Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras

CIDEC/SUL – CAMPUS CARREIROS – RIO GRANDE/RS

03, 04, 05 e 06 de junho de 2019

50 anos
Um passado de memórias, um futuro de histórias.

ILA INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

S471a Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (7 : 2019 : Rio Grande - RS)

Anais do 7º Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 1º Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura estrangeiras, 1º Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras, 03 a 06 junho de 2019 [recurso eletrônico] / Organização/edição Maiara Stéfani Costa Brandão e Carolina Knack – Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

589 p.

Modo de acesso: http://www.senallp.furg.br/
ISBN 978-85-7566-600-5

1. Linguística 2. Língua portuguesa - Ensino 3. Literatura estrangeira 4. Língua estrangeira I. Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura estrangeiras (1 : 2019 : Rio Grande – RS) II. Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras (1 : 2019 : Rio Grande - RS) III. Brandão, Maiara Stéfani Costa, org. IV. Knack, Carolina, Org. V.Título

CDU: 801

Catalogação na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago – CRB10/1583

Universidade Federal do Rio Grande

Reitora
Cleuza Maria Sobral Dias

Vice-Reitor
Danilo Giroldo

Pró-reitora de Assuntos Estudantis (Prae)
Daiane Teixeira Gautério

Pró-reitor de Extensão e Cultura (Proexc)
Daniel Porciúncula Prado

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp)
Eduardo Resende Secchi

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (Progep)
Lucia de Fátima Socoowski de Anello

Pró-reitor de Infraestrutura (Proinfra)
Marcos Antônio Satte de Amarante

Pró-reitor de Planejamento e Administração (Proplad)
Mozart Tavares Martins Filho

Pró-reitor de Graduação (Prograd)
Renato Duro Dias

Instituto de Letras e Artes

Diretora
Profa. Dra. Elaine Nogueira

Vice-Diretora
Profa. Dra. Roseli Aparecida da Silva Nery

Curso de Pós-Graduação Lato Senso em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

Coordenadora
Profa. Dra. Silvana Schwab do Nascimento

Coordenadora Adjunta
Profa. Dra. Kelli da Rosa Ribeiro

Programa de Pós-Graduação em Letras

Coordenadora
Profa. Dra. Rubelise da Cunha

Coordenador Adjunto
Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

7º SENALLP
Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

1º CIELLE
Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras

1º SINPOL
Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras

ORGANIZAÇÃO GERAL

Profa.Dra. Kelli da Rosa Ribeiro

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra. Carolina Knack

Profa. Dra. Cláudia Mentz Martins

Profa. Dra.Eliana da Silva Tavares

Profa. Dra. Kelley Baptista Duarte

Profa.Dra. Kelli da Rosa Ribeiro

Profa. Dra. Lúcia Lovato Leiria

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara

Profa. Dra. Rosely Diniz da Silva Machado

Profa. Dra. Sábatha Catoia Dias

Profa. Dra. Silvana Schwab do Nascimento

Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

LE LP. Linguística e Ensino de Língua Portuguesa
Programa de Pós-Graduação em Letras
Áreas de História da Literatura e Estudos da Linguagem
ILA INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROPESP PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FURG

7º SENALLP
Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

1º CIELLE
Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras

1º SINPOL
Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Carolina Knack

Profa. Dra. Cláudia Mentz Martins

Profa. Dra.Eliana da Silva Tavares

Profa. Dra. Kelley Baptista Duarte

Profa.Dra. Kelli da Rosa Ribeiro

Profa. Dra. Lúcia Lovato Leiria

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara

Profa. Dra. Rosely Diniz da Silva Machado

Profa. Dra. Sábatha Catoia Dias

Profa. Dra. Silvana Schwab do Nascimento

Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO DOS ANAIS

Profa. Dra. Carolina Knack

Graduanda Maiara Stéfani da Costa Brandão

Editora da furg

7º SENALLP Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa

1º CIELLE Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras

1º SINPOL Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras

PALESTRANTES E CONFERENCISTAS

Prof. Dr. Dante Lucchesi (UFF)

Dra. Carina Fragozo (ENGLISH IN BRAZIL)

Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino (UFRGS)

Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch (FURG)

Profa. Dra. Cinara Ferreira Pavani (UFRGS)

Profa. Dra. Jaqueline Bohn Donada (UTFPR)

Profa. Dra. Paulina Nólibos (ESTÚDIO CLIO)

Profa. Dra. Rosângela Pedralli (UFSC)

Prof. Dr. Emerson de Pietri (USP)

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Simone Sarmento (UFRGS)

Profa. Dra. Mariza Pereira Zanini (UFPEL)

Profa. Dra. Matilde Scaramucci (UNICAMP)

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (UNICAMP)

SUMÁRIO

A AUTOFICÇÃO EM MULHERES DE ATENAS, DE JORGE FISCHER NUNES .. 12

Luana Isoppo da Silva

A HESITAÇÃO E O SONHO EM *LA CAFETIÈRE* (1831), DE THÉOPHILE GAUTIER 26

Luísa Freire
Gabriela Jardim da Silva

A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA: FORMAÇÃO DOCENTE NO HORIZONTE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA..... 36

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

A LITERATURA EM RIO GRANDE NO SÉCULO XIX..... 45

Arthur Emilio Alarcon Vaz

A NORMATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS .. 55

Cristiano Sandim Paschoal

A OPOSIÇÃO ENTRE POESIA E CORPO EXPRESSA EM "CERCO AO CORPO" (1978), DE HELENA PARENTE CUNHA..... 68

Pablo Lemos Berned

A PREPOSIÇÃO *PARA* E SUA VARIANTE *PRA* NA ESCRITA DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 79

Andressa Coelho Franco
Adriana de Oliveira Gibbon

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS: NEGOCIAÇÕES LINGUÍSTICO-CULTURAIS..... 92

Bianca Langhinrichs Cunha
Daiana San Martin Goulart
Tatiana Bolivar Lebedeff

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER: UM OLHAR ENUNCIATIVO BENVENISTIANO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA 101

Simoni Machado Gomes

A VISUALIZAÇÃO DA NARRATIVA *INDÍGENA* NOS LIVROS VISUAIS INFANTIS.....115

Lucas Lins Costa
Paulo Cesar Ferreira da Silva
Gabriela Medeiros Nogueira

“A URUGUAIA” E O ANTI-HERÓI MASCULINO 127

Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto
Antonio Carlos Musquer
Henrique Fernandes da Rosa

ANÁLISE DE MANCHETES DE JORNAIS *ONLINE* SOBRE O TEMA DO ENEM SEGUNDO O ENFOQUE DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL 138

Patrícia Streppel Hartemink
Karina dos Reis Costantin

ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO PROJETO DE FALA GOVERNAMENTAL “BRASIL: ONTEM, HOJE E AMANHÃ”..... 152

Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues
Kelli da Rosa Ribeiro

ANTÔNIO GOMES DE FREITAS: O POETA RIO-GRANDINO ESQUECIDO..... 167

Priscila Schroeder Teixeira

AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA POR ESTUDANTES SURDOS NA ÓTICA DE DOCENTES NO ENSINO BILÍNGUE 181

Cristiane Lima Terra-Fernandes

ÁREA DE LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... 194

Marina da Silva Cabral

AS VIDAS E MORTES DE BRÁS: A INTERTEXTUALIDADE ENTRE *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS* E *DAYTRIPPER* COMO FORMAÇÃO DE LEITORES..... 206

Henrique Fernandes da Rosa
Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto
Bianca Matos de Barros

BREVE ANÁLISE DE UM TEXTO SINCRÉTICO COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA..... 217

Marion Rodriguez Dariz
Tanier Botelho dos Santos
Fabiane Villela Marroni

***BOITEMPO*, O RETRATO DO POETA E DO BRASIL..... 232**

Suellen Rodrigues Rubira

CONECTANDO MITOS GREGOS ANTIGOS COM LENDAS INDÍGENAS: O CASO DA MÃE TERRA GAIA. 246

Maria Mertzani
Athanasia Stavrou

DUAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA TRADUÇÃO DE "L'ENFANCE D'UN CHEF" (1939), DE SARTRE, E UMA PROPOSTA DE TIPOLOGIA 261

Karol Garcia
Robert Ponge

ÉCRIRE-TRADUIRE LA CARAÏBE : L'ÉCRIVAIN-TRADUCTEUR À LA CROISÉE DES LANGUES ET DES CULTURES 275

Normelia Maria Parise

ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM A LEITURA E COM A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: PARA ALÉM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA 282

Maíra de Sousa Emerick de Maria

ESTUDOS DESCRITIVOS DA TRADUÇÃO: JAMES HOLMES-UM PIONEIRO...292

Solange do Carmo Vidal Rodrigues

ESTUDOS ENUNCIATIVOS DA LINGUAGEM: BAKHTIN E BENVENISTE EM DIÁLOGO 306

Carolina Knack
Kelli da Rosa Ribeiro

IDENTIDADES, SUJEITOS E NARRATIVAS LATINO-AMERICANAS 317

Moacir Lopes de Camargos
Icaro Cesar Cainan da Cunha Claro Olanda

INSTAGRAM AMORES EXPRESSOS – IDENTIDADES OCULTAS: AS REDES SOCIAIS COMO POTENCIALIZADORAS DA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS 321

João Luis Pereira Ourique
Grace Silva da Silva

LER É ENUNCIAR: DESLOCAMENTOS PARA A PROPOSIÇÃO DE UM PLANO DE AULA PARA O ESTUDO DO TEXTO 327

Maiara Stéfani Costa Brandão
Carolina Knack

MATERIAIS DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA DE SINAIS 345
Maria Mertzani

MEMÓRIA EM TRADUÇÃO NO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E CINEMA: A NOSTALGIA DO JAPÃO DE AMÉLIE NOTHOMB 359

Luciana Wrege Rassier

MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIA: O TESTEMUNHO DAS VOZES SILENCIADAS PELA MEMÓRIA OFICIAL NA NARRATIVA DE UNGULANI BA KA KHOSA E JOSÉ EDUARDO AGUALUSA 369

Salomão António Massingue

NOTAS HISTÓRICAS DE *O CONTO DA AIA:* RELAÇÕES DIALÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 380

Luísa Freire
Kelli da Rosa Ribeiro

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA 393
Ana Cecilia Teixeira Gonçalves
Jeize de Fátima Batista
Cleusa Inês Ziesmann

O FAIT DIVERS COMO LEGENDIFICAÇÃO DO REAL: A HISTÓRIA DE MARIA DEGOLADA, SANTA PROSTITUTA 402

Sylvie Dion

O PACTO AUTOFICCIONAL ASSINADO POR M. DURAS EM *O AMANTE* ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA NARRATIVA 412

Juliana Ruas Blasina

O PERFIL JORNALÍSTICO COMO GÊNERO NARRATIVO 420

Emanuelle Tronco Bueno

O RECURSO AO HIPÉRBATO NA TRADUÇÃO DE UMA SELEÇÃO DE POEMAS DA OBRA *DÉBARCADÈRES*, DE JULES SUPERVIELLE 429
Augusto Darde

O TESTEMUNHO DAS MULHERES DA PERIFERIA EM DUAS VERSÕES DA OBRA *LITERATURA MARGINAL*, ORGANIZADA POR FERRÉZ 444

Luciana Paiva Coronel

OBALIBRAS: METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS 457
Tatiana Bolivar Lebedeff
Rubia Denise Islabão Aires
Angela Nediane dos Santos

OS FOLHETINS EM RIO GRANDE: DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS 467

Juliane Cardozo de Mello

PARA QUE REVISAR E REESCREVER? 480

Clarice Vaz Peres Alves
Marion Rodrigues Dariz

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE PALAVRAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE 493

Andrenara Martins da Silva

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....504

Jossemar de Matos Theisen
Cleide Inês Wittke

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DA LIBRA PARA LICENCIANDOS OUVINTES 517

Cássia Lobato Marins
Cristiane Lima Terra-Fernandes

RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS NA CONSTRUÇÃO DE PROPÓSITOS: UM ESTUDO DO GÊNERO *EXEMPLUM* NA PERSPECTIVA DA LSF 525

Carla Carine Gerhardt

SOCIALIZANDO A LEITURA: A TROCA DE LIVROS ENQUANTO ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES..... 539
Giulia Guadagnini Barbosa
Pedro Barbosa Valadão Neto

***TERRITOIRE SANS LUMIÈRE*: MIGRAÇÃO, TENSÃO E CONFLITO 545**

Fernanda Vieira Fernandes
Maristela Gonçalves Sousa Machado

TRADUZIR O CARIBE: O TRADUTOR-ESCRITOR NA ENCRUZILHADA DE LÍNGUAS E CULTURAS 557

Normelia Maria Parise

UMA REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS DIFICULDADES DE TRADUÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS NO ROMANCE NATURALISTA: O CASO DE UNE BELLE JOURNÉE DE HENRY CÉARD 564

Elena Gallorini

USO DE GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM..... 573

Marion Rodriguez Dariz
Clarice Vaz Peres Alves

VOZES AFRO-BRASILEIRAS: INTER-RELAÇÕES EM *ÚRSULA* E *PONCIÁ VICÊNCIO* 582

Ariel Oliveira Leite de Souza
Rosane Jaehn Troina

A AUTOFICÇÃO EM MULHERES DE ATENAS, DE JORGE FISCHER NUNES

Luana Isoppo da Silva
Universidade Federal do Rio Grande
luana.isoppo43@gmail.com

Resumo: Esse artigo visa discutir a presença da autoficção na obra *Mulheres de Atenas*, do gaúcho Jorge Fischer Nunes (1936-1987). Na novela, o autor aborda o período ditatorial brasileiro (1964-1985), combinando elementos ficcionais a fatos autobiográficos. Para entender o texto como autoficcional e, portanto, relacionado à biografia do autor – que fez parte da militância contra a ditadura militar –, estabeleço comparações entre a história do romance e acontecimentos narrados pelo autor em seu *O riso dos torturados*, também publicado no começo na década de 1980, e considerado como um livro de memórias. Além disso, analiso também os quadrinhos do autor *Memórias malditas do jornalista Maltês: Crimes para esquecer*, que também possuem traços históricos e autoficcionais. A partir da leitura das obras, é possível perceber semelhanças e aproximações entre as memórias do autor e a ficção que o mesmo criou, e, assim, analisar a última como autoficcional.

Palavras-chave: autoficção; memórias; literatura sul-rio-grandense

Abstract: This work aims to discuss the presence of autofiction in the book *Mulheres de Atenas*, by the Brazilian author Jorge Fischer Nunes (1936-1987). In this work, the author approaches the Brazilian dictatorial period (1964-1985), combining fictional elements with autobiographical facts since he was part of the militancy against the military dictatorship. To understand the text as autofictional and therefore related to the author's biography, I make comparisons between the story of the novel *Mulheres de Atenas* and events narrated by the author in his *O riso dos torturados*, also published in the 1980s as memoirs. Through the reading of the two works, it is possible to perceive similarities between the author's memories and the fiction he created, and thus to analyze the latter as autofictional.

Keywords: autofiction; memoirs; southern Brazilian literature

1 Apresentando *Mulheres de Atenas* e *O riso dos torturados*

Na novela *Mulheres de Atenas*, Jorge Fischer elabora uma narrativa em que os limites entre ficção e realidade são pouco definidos, já que fatos autobiográficos e ficcionais são mesclados. A história do livro desenvolve-se em um país fictício chamado Antares, onde, após um golpe militar, uma ditadura repressiva e opressora se instaura. Nesse contexto, acompanhamos a trajetória de um grupo de guerrilheiros que tentam derrubar esse governo ditatorial. O livro é narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente, a partir do ponto de vista dos diversos personagens da narrativa.

As semelhanças entre o enredo do livro e fatos da história do Brasil não são coincidência. Apesar de Fischer utilizar nomes fictícios para os lugares e personagens da novela, é clara a referência que faz ao período ditatorial brasileiro e à guerrilha da qual fez parte na época. Na novela, é possível relacionar praticamente todos os

personagens e lugares citados a elementos da realidade do autor. Brasília torna-se *Antárida*, capital de Antares; Rio Grande do Sul transforma-se em *San Pedro* e sua capital, Porto Alegre, é *Valerosa* na ficção.

Ao escrever sobre si mesmo, Fischer também inclui outros personagens que fizeram parte de sua vida e compartilharam momentos com o autor. Ao inserir a vida do outro na relação com a sua história, o autor de autoficção reconhece, em nível textual, a contribuição dessas histórias na formação do seu "eu". Assim, são citados muitos personagens que estiveram em contato com Fischer e que também fizeram parte da história do país, como o político e guerrilheiro Carlos Marighella (1911-1969), presente na novela como Don Mano Gueller. Além disso, nomes de companheiros de guerrilha e amigos de Fischer também aparecem na autoficção. É o caso de Djalma que participou de assalto a bancos com Fischer, e que foi citado na obra como *Oliveros*; *Edmur* Péricles Camargo (1914-1974), conhecido como "Gauchão", que trabalhou no jornal *Tribuna Gaúcha*, assim como Fischer, e que também participou de guerrilhas contra a ditadura, é mencionado na trama como *Edmond*.

No prefácio do livro, já é dito que seria impossível separar ficção da realidade na história e que, apesar de Antares não estar presente em nenhum mapa, o país existiu. Esse prefácio contribui para a construção do pacto ambíguo da narrativa, estabelecido de forma proposital, já que o discurso do autor indica que se trata de uma narrativa com elementos biográficos, porém o leitor não é capaz de definir quais acontecimentos narrados são de fato verídicos, o que gera ambiguidade. Dessa forma, o prefácio de Fischer indica a natureza autoficcional da história, além de sugerir o objetivo de denúncia da obra, ao expor o que ele e outros sofreram durante a ditadura, já que, apesar de tratar-se, à primeira vista, de uma história ficcional, qualquer brasileiro familiarizado com a história política recente do país reconhece a referência que a novela faz a fatos verídicos e entende a crítica feita pelo livro.

O autor constrói os personagens e acontecimentos da novela a partir de elementos de sua própria biografia, de modo que ficção e realidade se (con)fundem. A identidade da voz autoral torna-se ambígua, visto que o leitor não consegue – e nem deseja – separar os fatos históricos ou que pertencem à biografia do autor dos fatos que são fabulados. Dessa forma, consideramos pertinente a análise da novela de Fischer como uma autoficção.

As semelhanças entre a ficção criada por Fischer em *Mulheres de Atenas* e sua autobiografia tornam-se mais claras a partir da leitura do livro de memórias do autor,

O riso dos torturados, escrito entre 20 de julho e 10 de agosto de 1982, em Porto Alegre, segundo o próprio autor relata na apresentação. É importante apontar que, apesar de não se saber exatamente a data de publicação de *Mulheres de Atenas*, sabe-se que sua publicação foi feita ainda durante a Ditatura Militar, antes da liberdade de imprensa e da possibilidade de se publicar como um relato autobiográfico. Publicado com o subtítulo de "anedotário da guerrilha urbana", o livro tem como propósito apresentar uma visão mais crítica em relação à luta armada, em oposição à maioria dos livros memorialísticos desse assunto publicados até então, que apresentavam uma visão unilateral da luta, segundo o autor.

Na apresentação do livro, Fischer comenta sua intenção de escrever dois livros de memórias sobre o assunto, sendo que escreveria primeiro os fatos do ponto de vista cômico e, em seguida, do ponto de vista analítico. No entanto, o último livro não chegou a ser publicado pelo autor, que faleceu no final da década de 1980. Fischer relata ainda que, "rir foi, também, um modo heroico que os companheiros encontraram de responder à brutalidade da repressão" (FISCHER, 1982, p. 10- 11), e que por esse motivo escreveu *O riso dos torturados*.

Como o próprio título indica, o livro é escrito de forma leve e descontraída, apresentando muitos capítulos dedicados a episódios anedóticos vividos por Fischer no período ditatorial brasileiro. Dessa forma, o autor destaca principalmente os fatos considerados engraçados que ocorreram com ele e com seus companheiros de guerrilha. Porém, o livro também transmite a dor e o desespero enfrentados pelos torturados, fazendo constantes críticas ao governo e denunciando as injustiças do sistema ditatorial.

No decorrer do livro, o autor cita diversos fatos e muitos personagens que foram companheiros de movimentos contra a ditadura. Muitos desses personagens e episódios narrados em *O riso dos torturados* podem ser lidos também em *Mulheres de Atenas*, o que colabora para a classificação dessa novela como autoficção. Para tornar clara a mescla entre ficção e realidade criada em *Mulheres de Atenas*, apresentaremos os episódios descritos na novela que correspondem aos descritos no livro de memórias do autor e as características do gênero autoficcional presentes na obra.

2 Comparando Mulheres de Atenas e O riso dos torturados

A ambiguidade textualmente criada é umas das características da autoficção presente em *Mulheres de Atenas.* O autor cria um texto que gera ambiguidade, na medida que faz com que o leitor se pergunte se os fatos narrados são ou não reais, ou se fazem parte ou não da biografia do autor. O leitor de *Mulheres de Atenas* consegue perceber as referências feitas ao contexto histórico brasileiro, a lugares e a indivíduos, mas não consegue definir ao certo que eventos são mais próximos da realidade e quais são criados de forma ficcional.

Outra característica marcante da autoficção que está presente na novela de Fischer é a preocupação estética com o texto e com a linguagem. Apesar de a história se firmar em elementos biográficos, a forma como os fatos são apresentados ao leitor é literariamente elaborada. Os recursos de linguagem, a descrição detalhada dos personagens e lugares, bem como a narrativa em terceira pessoa indicam o projeto literário de ficcionalizar sua biografia. Através da leitura de *O riso dos torturados*, classificado como memórias pelo autor, podemos perceber esse tratamento com a linguagem de forma mais clara, já que, por vezes, o mesmo episódio é narrado de forma distinta do outro texto, visto que, nas memórias, não há preocupação maior com a linguagem e estética do texto.

Semelhanças biográficas aparecem já nas primeiras páginas de *Mulheres de Atenas*, quando os personagens Giorno e Oliveros visitam o Hotel dos Aliados a fim de encontrarem-se com Edmond, um dos braços direitos de Mano Gueller, o "chefe" da guerrilha contra ditadura em Antares:

> Os dois viram-se diante de Edmond. O temido braço-direito de don Mano Gheller era um negro de traços finos, cujos olhos rasgados, alta estatura e porte desempenado [...]. Os modos requintados e a inabalável fleugma daquele gigante de ébano faziam com que, muitas vezes, **Giorno se referisse a Edmond irreverentemente: 'É um súdito de Sua Majestade Britânica.** Mas súdito de algum protetorado africano (FISCHER, 198?, p. 10, grifos nossos).

Apesar dos nomes dos personagens terem sido alterados, é clara a alusão feita a personagens históricos, pois esse encontro também é descrito em *O riso dos torturados*, no capítulo "A admirável loucura", em que Fischer e Djalma encontram-se, no Hotel Aliado, em Porto Alegre, com Edmur Péricles Camargo, considerado – dentro da História oficial brasileira – como braço direito de Carlos Marighella. Assim, o trecho

indica o caráter autoficcional da novela, visto que o autor descreve fatos biográficos utilizando elementos narrativos, típicos da linguagem de romances, como o uso do tempo presente, que faz o leitor acompanhar a história como se ela estivesse ocorrendo no momento em que se lê, e o uso de narrador onisciente em terceira pessoa.

> Edmur Péricles Camargo. Negro, alto, forte, porte majestático, imperturbável e bem-educado. Apesar de todo respeito que inspirava, **eu costumava dizer, em tom caçoísta, que Edmur era em tudo semelhante a um súdito de sua majestade Britânica** - súdito de algum protetorado africano, naturalmente. **Conheci-o por volta de 1953 na redação do jornal "A Tribuna Gaúcha",** órgão ligado às lutas da classe operária (FISCHER, 1982, p. 14, grifos nossos).

Dessa forma, encontramos clara correspondência entre Edmond e Edmur, jornalista e ativista político que Fischer conheceu no jornal *Tribuna Gaúcha*, e com quem participou de movimentos guerrilheiros durante a ditadura militar. Também de acordo com as citações, podemos inferir que o personagem Giorno trata-se da representação do próprio autor, já que possuem falas semelhantes descritas em ambos os livros apresentados. O personagem Mano Gheller, por sua vez, refere-se ao político e guerrilheiro Carlos Marighella. No trecho da autobiografia também podemos perceber que o narrador explicita onde conheceu Edmur, o que confere ao texto um traço de veracidade próprio do gênero, enquanto na autoficção esse detalhe não é exposto, já que o gênero não demanda o pacto de veracidade.

Além disso, Fischer descreve as ações do grupo guerrilheiro do qual fazia parte de forma semelhante em ambos os livros. Conforme relatado nas memórias do autor, inicialmente, esse grupo guerrilheiro realizava assaltos a bancos do Rio Grande do Sul, com o objetivo de levantar fundos para a luta armada no sul do país. No livro, o primeiro assalto descrito é realizado em um banco de Valerosa pelos personagens Edmond e Giorno, o que correspondente ao assalto executado, em Porto Alegre, por Edmur Camargo e Jorge Fischer.

Os trechos seguintes demonstram que o autor utilizou suas memórias e fatos de sua biografia para compor esse trecho do livro. Na descrição do assalto feita na novela, percebe-se uma maior preocupação com a estética e a linguagem, quando o narrador incorpora os pensamentos do personagem Giorno na narrativa, através do discurso indireto livre:

> Merda! Isto não é ação de profissional, é arroubo amadorista. Que merda, a falta de uma viatura. Ter de tomar um táxi- que princípio inglório para a resistência sulina!', Giorno sacudiu a cabeça enquanto pensava. Uma fina garoa caia sobre Valerosa. Ao seu lado , o gigante de ébano continuava impassível. [...] Com as suíças oxigenadas e um boné na cabeça, Giorno assemelhava-se a um imigrante italiano. (FISCHER, 198?, p. 30)

Nesse trecho, assim como no anterior, podemos também observar a presentificação do passado, que é uma das características da autoficção, segundo Serge Doubrovsky. O autor aponta que a autoficção é a escrita do tempo presente, ao contrário da autobiografia, que pretende ser um relato retrospectivo (DOUBROVSKY *apud* FAEDRICH, 2014). Dessa forma, os fatos biográficos são narrados como se estivessem ocorrendo no tempo presente, o que engaja diretamente o leitor, e assemelha-se à linguagem romanesca. No trecho do livro de memórias do autor, podemos observar que ele utiliza o tempo passado, para relatar o mesmo assalto narrado na novela, uma vez que se refere a um fato que já ocorreu em sua vida.

> Tudo foi, realmente simples e primário como roubar o doce de um cego. Cortei o bigode, oxigenei as têmporas, coloquei um boné. Era tarde e chovia. Peguei um táxi e mandei que o motorista seguisse por um roteiro pré-determinado. Durante o trajeto conversei amenidades, deixando-o perfeitamente à vontade. No ponto combinado estava Edmur. Apanhei-o e começamos a falar sobre a viagem que devíamos fazer. O banco a assaltar era a Caixa Econômica. (FISCHER, 1982, p. 46)

Houve ainda outro assalto realizado pela guerrilha, narrado de forma muito semelhante na novela e no livro de memórias do autor. O grupo M-3G, nome em homenagem a Marx, Mao, Marighella e Guevara, realizou o assalto a um banco de Cachoeirinha, que na novela é chamada de Fuentenueva. Em ambos os relatos, os assaltantes usaram um carro Citroen preto para chegar ao local, o que incomoda tanto ao narrador da novela, como a Fischer, já que o carro seria facilmente identificável em meio a tantos carros da marca Volkswagen.

> Entramos em Cachoeirinha em um velho Citroen negro, presente do tenente Dario. Era um carro reconhecível a quilômetros de distância, na multidão de volks. (FISCHER, 1982, p. 49)

> Era um Citroen negro de **linhas austeras, corpo longilíneo e luzidio**. Na multidão de Volkswagen parecia tão anacrônico quanto **um galeão de piratas a tremular sua bandeira negra entre os modernos iates de recreio**. (FISCHER, 198?, p. 40, grifos nossos)

Observa-se novamente a diferença entre, respectivamente, o relato autobiográfico e o relato autoficcional no que diz respeito à linguagem. Enquanto no primeiro trecho, extraído das memórias do autor, a linguagem é direta e objetiva, apenas descrevendo as características básicas do carro e da situação, no segundo trecho, que relata o mesmo episódio, a linguagem é mais elaborada, com uso de mais adjetivos que caracterizam o carro, além de comparações a um galeão de piratas, que ilustram a estranheza que o veículo causaria do momento. Isso ocorre porque o texto autoficcional, apesar de ter elementos autobiográficos, caracteriza-se por apresentar características do gênero ficcional, como a preocupação com a estética do texto.

Depois de assaltarem o banco, o grupo é barrado pela Polícia Federal na saída da cidade. Como descrito no livro, para a sorte do grupo, um policial que simpatizava com a luta contra a ditadura descreveu o carro propositalmente de forma errada quando emitiu um alerta às demais viaturas da área, impedindo, assim, a prisão de Fischer e de seus companheiros.

> A primeira camioneta da polícia dobrou a esquina, **uivando como um lobo enlouquecido**. Entrincheiramo-nos atrás do carro, prontos para uma resistência desesperada, mas os policiais passaram por nós e continuaram sua desabalada carreira. (FISCHER, 1982, p. 51, grifos nossos)

O trecho acima, referente ao *O riso dos torturados*, relata o acontecimento do ponto de vista de Fischer, já que se trata do relato de suas experiências com o episódio. Nesse caso, o texto autobiográfico apresenta características próprias da ficção, como uso de comparações e metáforas (em destaque), o que indica que a autobiografia também pode apresentar figuras de linguagem presentes no gênero ficcional. Isso demonstra que a definição e classificação de gêneros literários são complexas e por vezes controversas, já que os textos não seguem sempre um padrão predefinido.

Apesar disso, é possível perceber que o mesmo episódio narrado na novela *Mulheres de Atenas* apresenta maior descrição de detalhes da cena, além do uso de figuras de linguagem (metáforas em destaque) próprias da estrutura de narrativa ficcional:

> Assediados pelo **grito desvairado das sirenas**, redobraram seus esforços. Se fossem cercados teriam de lutar. Nesse caso, as chances de sobrevivência eram diminutas. De repente, uma viatura policial surgiu na esquina e, como num acordo tácito, ambos soergueram-se, prontos a empunhar as pistolas e revidar o cerco a bala. Mas, para espanto dos dois,

> os policiais passaram por eles sem parar. (FISCHER, 198?, p. 43, grifos nossos)

Outro fato a ser considerado é o ponto de vista do narrador em ambos os livros. Em seu livro autobiográfico, o autor relata os fatos unicamente de seu ponto de vista, sendo a narrativa em primeira pessoa. O livro autoficcional, por outro lado, apesar de conter muitos episódios da vida do autor, é narrado em terceira pessoa, o que indica que Fischer ficcionaliza muitos acontecimentos, envolvendo suas memórias. O autor ficcionaliza situações das quais não participou, mas que envolviam companheiros, ou até mesmo cria novos personagens que se envolvem cm episódios de sua história.

É o caso da narração, em *Mulheres de Atenas*, do policial que ajuda o grupo de guerrilheiros a escapar da polícia na ocasião do assalto, por que seu pai havia sido torturado e morto pela ditadura. Na novela, Fischer inclui uma história em torno desse policial, que não é citado em sua autobiografia, para justificar seu ato naquele momento da história.

> Agora, na sala de comunicações de PCC, Erno Kruger, polícia militar de primeira classe, apanhou os fones do gancho, colocou-os sobre os ouvidos e irradiou o aviso: -Atenção todas as viaturas próximas a ponto Fuentenueva-Valerosa, atenção: cacem um Chrysler cor amarela, ano 1964, com três ocupantes, todos os três louros. Cuidado: são assaltantes de banco, fortemente armados. – [...] Sentiu que, de algum modo, havia prestado um serviço ao pai. (FISCHER, 198?, p. 44)

Outro fato que Fischer incorpora em sua narrativa autoficcional é a morte do tenente Manoel Raymundo Soares, que teve seu corpo encontrado boiando nas águas do rio Guaíba em 1966.

Figura 1. Artigo de jornal sobre a morte de Manoel Raymundo Soares

POLICIA CONFIRMA

Corpo Encontrado no Rio Jacuí é do Sargento do Exército Prêso Pela DOPS

A policia informou na tarde de ontem que o cadaver encontrado boiando no rio Jacuí, na semana passada, é mesmo o ex-sargento Manoel Raimundo Soares, desertor do Exercito Nacional, que, segundo sua esposa, estava recolhido á Ilha Presidio, á disposição da Delegacia de Ordem Politica e Social. O cadaver do ex-militar, que era casado e pai de sete filhos, foi retirado do rio na noite de 28 de agôsto, com as mãos amarradas às costas e já em processo de decomposição.

IDENTIDADE CONFIRMADA

Como tivemos oportunidade de noticiar no dia de ontem, a esposa de Manoel Raimundo Soares, que chegara da Guanabara na véspera, reconhecera como sendo seu marido os restos mortais do assassinado, ainda no necrotério do Instituto Médico Legal. D. Elisabete Chalilupe Soares, assistida pelo advogado Cândido Norberto, relatou que recebera cartas de seu marido, preso na Ilha das Pedras, relatando as torturas a que estava sendo submetido.

Essas cartas, informou D. Elisabete, estão em poder do prof. Sobral Pinto, no Rio de Janeiro, defensor do ex-militar. O conteúdo juridico por três vêzes impetrou "habeas corpus" em favor de Manoel Raimundo Soares, mas tanto a policia gaúcha como o III Exército responderam às interpelações da Justiça informando não saberem, sequer, da existência do homem que era dado como prêso.

O QUE DIZ A POLICIA

Na tarde de ontem, o delegado interino da Segurança Pessoal, a quem está a investigação afeta, negou-se a prestar qualquer informações aos jornalistas. Seu superior, Max Koslowski, entretanto, o fez, para dizer que suas fragmentos mais ou menos intactos de elementos papilares, recolhidos do cadaver, haviam revelado que se tratava mesmo do ex-sargento. O confronto entre êsses fragmentos e a ficha dactiloscópica foi procedido pelos peritos do Instituto de Identificação.

Acrescentou o delegado Max Koslowski que, por determinação do secretário de Segurança, um inquérito vai ser realizado para apurar responsabilidades.

DOPS EM SILENCIO

A Delegacia de Ordem Politica, chefiada pelo delegado José Morsch, a que, segundo declarou a viúva de Manoel Raimundo Soares, o manifesto prêso, não se manifestou sôbre a questão. A Delegacia é subordinada ao Departamento de Ordem Politica e Social, cujo titular é o delegado Domingos Fernandes Sousa. Apenas noticiou a Secretaria de Segurança que o ex-sargento fôra liberado no dia 13 de agôsto, por fôrça de "habeas corpus".

O inquérito mandado instaurar pelo secretário de Segurança, cel. Bernardes, procurará esclarecer sob a responsabilidade de quem se encontrava Manoel Raimundo Soares, em que circunstâncias foi assassinado e, antes disto, se de fato estava prêso.

O QUE SE DIZ

Elementos da própria policia lembraram ontem à reportagem que uma das maneiras utilizadas em algumas repartições policiais para extrair confissões dos prêsos é o chamado "caldo". O elemento, a ser interrogado, imobilizado, é mergulhado na água, e mantido por alguns segundos, num processo por muitos considerado infalível para forçar um depoimento.

NOTA OFICIAL DA S.S.P.

Na noite de ontem, a chefia do Gabinete de Imprensa da Secretaria de Segurança Publica distribuiu a seguinte nota à imprensa, assinada pelo major Cicero Castelo Branco:

"Em complemento à nota desta Secretaria publicada nos jornais de ontem, e respeito do cadáver encontrado nas águas do Rio Jacuí, a Secretaria de Segurança Pública esclarece mais o seguinte:

Dos exames e demais investigações levadas a efeito pela policia local, pode-se, enfim, identificar o citado cadáver como sendo de Manoel Raymundo Soares.

Em vista disso, o sr. secretário de Segurança determinou a instauração de um inquérito policial, a fim de apurar tôda a verdade em tôrno do fato. Determinou ainda que as investigações sejam acompanhadas por vários funcionários policiais, entre êles o dr. Corregedor de Policia, o diretor do Departamento de Policia Judiciária, e o diretor da Divisão de Investigações Especializadas. Finalmente, solicitou à Procuradoria Geral do Estado a designação de um Promotor de Justiça para acompanhar as diligências.

O ex-sgto. Manoel Raymundo Soares, realmente estêve recolhido à Ilha Presidio de onde foi liberado às 13,30 horas do dia 13-8-66 em virtude de um habeas-corpus".

Fonte: *Correio do Povo*, 1º set. 1966

Apesar desse fato não estar relacionado diretamente à biografia do autor, o acontecimento mostra como Fischer foi influenciado pelo momento histórico que viveu, incorporando fatos históricos desse período em *Mulheres de Atenas.* Na ficção, o tenente Raimundo é referido como Manuelito, que faz alusão a seu primeiro nome, Manuel, como podemos observar no primeiro trecho seguinte:

> O tenente Manuelito fora um dos primeiros militares de baixo escalão a rebelarem-se contra o ainda não consolidado poder do general Emílio Echevarria. Desertara de sua unidade em San Sebastián para juntar-se a Mano Gueller. Alguns meses depois, aparecia morto na cidade de Valerosa, capital de San Pedro. Seu corpo, já meio carcomido pelos siris, boiava nas águas do rio Robles. Tinha as mãos algemadas às costas, marcas de sevícias disseminadas pelo corpo e, de acordo com a versão oficial, tratava-se de um evidente caso de suicídio. (FISCHER, 198?, p. 36)

> Raimundo viera clandestinamente do Rio de Janeira para integrar-se ao 26 de Julho, no Rio Grande do Sul. Para recebe-lo, o Movimento designou Edu Rodrigues - o delator Faquir
>
> Aladim, que o entregou diretamente à polícia. Mais tarde o corpo de Raimundo apareceu boiando nas águas do Guaíba, com as mãos amarradas às costas e evidentes sinais de tortura. [...] o crime das mãos amarradas, como ficou conhecido, teve o mesmo destino dos rigorosos inquéritos [...], jamais apareceram culpados. (FISCHER, 1982, p. 35)

Outro episódio histórico relatado em *Mulheres de Atenas* diz respeito à tentativa de sequestro do cônsul americano Curtiss Cutter, em 1970, em Porto Alegre. Na novela, o sequestro é planejado e executado por companheiros de uma outra organização militante, que não reportaram o plano para Edmond.

> Tudo fora, no entanto, bem planejado. [...] No local escolhido, jogaram o Chrysler à frente do carro do cônsul, para intercepta-lo. [...] Refeito do susto, o cônsul avaliou a situação e acelerou. Atropelou o homem armado a sua frente, sentindo o impacto das rodas triturando as pernas do homem. [...] **"Mais um fora de combate", pensou o cônsul**. (FISCHER, 198?, p. 35, grifos nossos)

No trecho pode-se perceber que o fato é narrado do ponto de vista do personagem envolvido na ação e, por isso, o narrador justifica o ato, argumentando que o sequestro fora bem planejado. No entanto, no relato de suas memórias, Fischer comenta que a ação foi mal planejada, já que os companheiros não levaram em conta

a experiência do cônsul adquirida na guerra. Dessa forma, pode-se perceber como Fischer ficcionaliza eventos que fizeram parte de sua vida e, também, os que não esteve envolvido diretamente.

> Pelo pouco que pude saber, creio que os companheiros da VPR, encarregados da operação, subestimaram certos detalhes. O cônsul Curtiss Cutter era um veterano da Guerra do Vietname, e isto devia ter sido levado em consideração. [...] Ao ver a frete do seu Tiger cortada, Curtiss acelerou o carro, empurrou o fuca para o lado, atropelou um dos militares, a quem quase arrancou um braço, e fugiu do cerco (FISCHER, 1982, p. 35).

Além disso, o uso do discurso direto pelo narrador para apresentar os pensamentos do cônsul ("'Mais um fora de combate', pensou o cônsul"), é mais um recurso literário usado na narrativa autoficcional, que mostra que o autor, mesmo inspirado em fatos autobiográficos, os reconstrói de forma romanceada.

O relato da queda do grupo armado, descrito nas memórias do autor, também é narrado nas últimas páginas de *Mulheres de Atenas*. O grupo realiza seu último assalto em um Banco do Brasil, na cidade de Viamão, equivalente a Miramanos na ficção. Em *O riso dos torturados*, o episódio é narrado de forma objetiva, na terceira pessoa.

> O M-3G começou a cair após o assalto ao Banco do Brasil, em Viamão. [...] O Banco ficava praticamente ao lado do quartel da Brigada. "Bicho" Schiller, fardado de sargento da Brigada, e Martinha entraram no Banco, renderam o pessoal e ultimaram a expropriação. [...] Do lado de fora, um caminhão com a carroceria cercada por fardos de alfafa. No centro da carroceria, entre os fardos, uma metralhadora pesada apontava para o quartel. [...] A expropriação chegou a bom termo, o automóvel marchou para o seu "aparelho". O caminhão foi levado para uma chácara, de propriedade de Dario, que ficada a poucos quilometro dali, na própria cidade de Viamão (FISCHER, 1982, p. 57).

Na novela, por outro lado, percebe-se que, apesar de tratar-se dos mesmos fatos sendo narrados, a estrutura narrativa é diferente. O fato é narrado do ponto de vista do gerente do banco, Alfredo, que estava em um bar na frente do banco no momento do assalto. Nunes cria esse personagem, que não é citado nas memórias, e usa seu ponto de vista para contar o episódio do assalto, o que cria um efeito estético literário à narrativa.

> Veio rodando de mansinho, a carroceria carregada de alfafa. Encostou defronte ao banco. Na cabina havia apenas o motorista, que permaneceu sentado. Logo em seguida mais dois caminhões pararam defronte ao destacamento militar, quase ao lado do banco. Depois o Chrysler azul

> encostou, também diante do banco, e Alfredo viu os dois passageiros (FISCHER, 198?, p. 74).

Fischer também narra, em ambos os seus livros, a tentativa do ex-tenente Dario Viana dos Reis, também participante do movimento guerrilheiro, de livrar-se das armas usadas no assalto ao Banco do Brasil em Viamão. O episódio, que encerra *Mulheres de Atenas,* é referente à ideia de Dario de utilizar um ônibus como transporte para as armas, que acaba gerando a prisão de muitos participantes do movimento, incluindo a de Fischer.

> Estava decidido. Havia barreiras em todas as estradas que levavam a Valerosa. Os automóveis estavam sendo revistados – mas os ônibus não. Por outro lado, era arriscado deixar a metralhadora na granja de Reyes. Alguém poderia lembrar-se que aquele afável tenente havia sido reformado exatamente por não ter apoiado o golpe do generalíssimo Emilio Echevarria e sugerir uma revista a sua propriedade rural (FISCHER, 198?, p. 80).

> As estradas de Viamão estavam bloqueadas, todos os automóveis particulares eram revistados. Mas o mesmo não acontecia com os ônibus. Que melhor meio de retirar as armas dali do que utilizar um transporte coletivo? Chamou seu chacareiro, colocou as armas em um saco e mandou que o homem as levasse para um esconderijo mais seguro (FISCHER, 1982, p. 58).

Dario decide seguir o ônibus em que as armas estavam sendo transportadas, o que levanta suspeitas do cobrador e motorista do ônibus, que comunicam a polícia a respeito. Ao ver a polícia interceptar Dario, o chacareiro que portava as armas, abandona a metralhadora no ônibus e foge, com medo de ser preso. Assim, depois de encontradas as armas, a polícia liga Dario ao assalto e consegue prender outros participantes do movimento que estavam escondidos em sua chácara. A narrativa da novela é finalizada com o relato do delegado responsável pelo caso descobrindo os responsáveis pelos assaltos, sugerindo a prisão dos personagens envolvidos nas ações. Dessa forma, a partir desse episódio de sua biografia, Fischer cria uma situação envolvendo o delegado que descobriu a organização, ou seja, ele elabora mais elementos e situações ficcionais com base naquilo que teve como experiência.

3 Autoficção em *Memórias malditas do jornalista Maltês: Crimes para esquecer*

A história em quadrinhos *Memórias malditas do jornalista Maltês: Crimes para esquecer*, publicada por Jorge Fischer e Ofeliano de Almeida em 1986, narra a tentativa de investigação do jornalista Maltês em relação ao desaparecimento de Ana Maria Nacinovic Correa (1947-1972), guerrilheira e militante brasileira, que participou da luta armada durante a ditadura militar brasileira. A narrativa remete a diversos elementos históricos do período ditatorial brasileiro, como a organização "Ação Libertadora Nacional" (ALN), o DOI- CODI, além de *slogans* do governo como "Ame-o ou deixe-o", "Nunca fomos tão felizes". Assim, o leitor acompanha a dor e desespero da família de desaparecidos políticos desse período e a narrativa da morte de Ana Maria, que é citada também pelo Dossiê da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos.

A história mostra a mãe de Ana Maria procurando a ajuda do jornalista Maltês para investigar o desaparecimento da filha. Diferente da novela do autor, os quadrinhos narram eventos ocorridos em São Paulo, mas que repercutiram nacionalmente na época. Dessa forma, o autor utiliza fatos históricos para compor a narrativa e denunciar a repressão, censura e os crimes cometidos durante o período pelo regime militar. A denúncia torna-se mais clara em uma nota no final do quadrinho, em que o autor declara que a história narrada é verídica, além de expor a morte de Antônio Carlos Bicalho Lana (1948-1973), militante da ALN: "Bicalho, o sobrevivente, foi preso, mutilado e morto em 30 de janeiro de 1973. Embora romanceada, essa história é verídica e está contida no "Dossiê dos mortos e desaparecidos" publicado pelo comitê brasileiro pela anistia" (FISCHER, 1986, p. 17).

Tal como o prefácio de *Mulheres de Atenas*, Fischer deixa explícito a mescla entre autobiografia, história e ficção. Assim, Fischer novamente apropria-se de elementos históricos para desenvolver uma narrativa autoficcional, em que há elementos fictícios mesclados a fatos verídicos.

4 Conclusão

Dessa forma, através da exposição da análise das obras de Jorge Fischer, conclui-se que *Mulheres de Atenas e Memórias malditas do jornalista Maltês: Crimes para esquecer* possuem caráter autoficional, uma vez que é possível relacioná-las com relatos feitos pelo autor em seu livro autobiográfico e ainda com fatos e personagens históricos descritos em jornais desse período. Podemos perceber

elementos característicos da autoficção na obra *Mulheres de Atenas*, como a presença da ambiguidade na narrativa, que oscila entre elementos autobiográficos e fictícios, e a linguagem literária, que é utilizada para narrar os eventos.

Assim, apesar do conceito de autoficção ser relativamente recente nos estudos literários sobretudo no Brasil, podemos constatar que se trata de um tema relevante para pesquisa e análise nessa área, já que está presente em diversas obras, como a analisada, e possibilita novas reflexões acerca do limite entre verdade e ficção e o próprio conceito de literatura.

Referências

Correio do Povo. 1º set. 1966.

DUARTE, Kelley Baptista. **A escrita autoficcional de Régine Robin:** mobilidade e desvios no registro da memória. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203106. Acesso em: 03 maio 2019.

FAEDRICH, Anna. O conceito de autoficção: Demarcações a partir da literatura Brasileira contemporânea. **Itinerários**, Araraquara, p. 45-60, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8165/5547>. Acesso em: 11 ago. 2018.

FISCHER, Jorge; OFELIANO. Memórias malditas do jornalista Maltês: Crimes para esquecer. In: **Almanaque Medo**. São Paulo: Press Editorial, 1986.

FISCHER, Jorge. **Mulheres de Atenas**. Porto Alegre: Rigel, [198?].

_____. **O riso dos torturados**. Porto Alegre: Proletra, 1982.

MARTINS, Anna Faedrich. **Autoficções**: Do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. 2014. 252 p. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5746/1/000456796-%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

PIRES, Cherlise Alves. **"E até sábado...":** Uma análise das crônicas de Lupicínio Rodrigues. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6117>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SILVA, Luana Isoppo da. Mulheres de Atenas: a autoficção na literatura sul-rio-grandense. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 31, 2019.

SILVA, Talles Paula. O que dizem os escritores sobre a definição do que se tem chamado de autoficção. **Palimsesto**, [S.l.], p. 1-13. 2012. Disponível em:<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num14/dossie/palimpsesto14dossie04.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2018.

A HESITAÇÃO E O SONHO EM *LA CAFETIÈRE* (1831), DE THÉOPHILE GAUTIER

Luísa Freire
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
luisafreire@furg.br

Gabriela Jardim da Silva
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
gabriela.jardim@furg.br

Resumo: O presente trabalho almeja demonstrar de que maneira o fantástico é evidenciado pelo discurso e pelos temas presentes em *La Cafetière* (1831), narrativa de Théophile Gautier. Com base em uma pesquisa bibliográfica, elaborou-se um exame fundamentado nos estudos narratológicos de Gérard Genette (1972), na categoria da personagem sob o ângulo do fantástico proposta por Joël Malrieu (1992), bem como nas definições de fantástico preconizadas por Pierre-Georges Castex (1951) e Tzvetan Todorov (1970). Em vista desses elementos, compreendeu-se de que forma as estratégias empregadas no discurso, contribuem para a percepção do caráter fantástico que atravessa *La Cafetière*.
Palavras-chave: Literatura Francesa; Fantástico; Théophile Gautier; *La Cafetière*.

1 Introdução

Este artigo objetiva demonstrar de que forma o fantástico faz-se presente em *La Cafetière*, novela de Théophile Gautier. Desenvolvida no projeto de pesquisa "Literatura fantástica francesa e tradução", coordenado pela professora Gabriela Jardim, na Universidade Federal do Rio Grande, a análise literária que propomos atém-se, sobretudo, nos âmbitos discursivo e temático.

Este estudo emprega as concepções de fantástico de três estudiosos que se dedicaram a esse gênero: Pierre-Georges Castex (1951), Tzvetan Todorov (1970) e Joël Malrieu (1992). Além disso, com o intuito de aprofundarmos a discussão exposta neste trabalho, focalizamos, igualmente, nossa atenção sobre os estudos narratológicos, notadamente sobre a produção de Gérard Genette (1972). A partir desses elementos, contemplamos não somente a questão da atmosfera fantástica, mas também enfocamos o narrador e as personagens como estratégias essenciais para a construção da fantasticidade.

Expomos de que forma a análise de diferentes posturas teóricas acerca do fantástico permite um estudo capaz de elucidar os mecanismos empregados por Gautier na construção de sua novela. Almejamos, também, demonstrar como a

associação de diferentes enfoques de análise contribui para os estudos acerca desse fenômeno, capazes de dar conta da complexidade de narrativas que lhe são pertencentes.

2 As definições de fantástico

Para depreendermos a constituição das múltiplas instâncias em que o fantástico apresenta-se em *La Cafetière*, julgamos fundamental debruçarmo-nos sobre algumas definições de fantástico. Entendemos que a produção acerca do fantástico produzida na segunda metade do século XX permite uma análise diligente da narrativa em exame. Apresentamos brevemente as suas definições – em conformidade com Castex, Todorov e Malrieu – para apontarmos em que medida os elementos nela presentes são expostos em *La Cafetière*.

Em *Le conte fantastique en France*, Castex (1994, p. 8) define o fantástico como “a intrusão brutal do mistério no domínio da vida real”. Apesar de tratar-se de uma noção de fantástico mais ampla do que aquelas que lhe sucedem, nota-se que ela traz pontos que serão retomados e desenvolvidos pelos estudiosos do fantástico até os dias de hoje.

Todorov (1976; 2012), por sua vez, realça o sentimento experimentado pela personagem e, sobretudo, pelo narratário. O estudioso búlgaro entende que o protagonista, ciente apenas das leis naturais, hesita perante um acontecimento de aparência insólita. A personagem questiona-se se o evento insólito faria parte de sua realidade ou se ele seria o fruto de uma ilusão. Ele declara que a hesitação é o resultado de uma espécie de escolha que deve ser feita pelo protagonista – e pelo narratário – entre as duas possiblidades (TODOROV, 2012, p. 30). Se a personagem descobre que o evento de aparência sobrenatural constituiu-se, por exemplo, de um delírio ou de um sonho, pode-se crer que, no interior da história, as leis como as entendemos no mundo empírico permanecem inalteradas e resta-lhe apenas reconhecer que a aventura feérica teve como base um fenômeno ligado à psique. Entretanto, se a personagem aceita que o fenômeno manifestou-se, julga-se necessário aceitar a existência de leis desconhecidas que viabilizam tal acontecimento.

Malrieu (1992), por sua vez, destaca a personagem como elemento essencial para a manifestação do fantástico em toda sua potencialidade. No que tange à novela

aqui analisada, optamos por desenvolver nosso exame segundo algumas questões levantadas por Malrieu em *Le Fantastique*: a agitação e resistência do protagonista ao confrontar-se com um evento de aspecto sobrenatural; a desintegração identitária da personagem; e a personagem feminina como elemento essencialmente fantástico. Para tais apontamentos produzirem sentido, desenvolvê-los-emos com exemplos da narrativa.

Direcionamos então à *La Cafetière* e ao modo como os aspectos apontados nas diferentes definições de fantástico aparecem no seu desenovelar. Outrossim, assinalamos como a temática do sonho contribui para que tais aspectos sejam percebidos.

3 O fantástico em *La Cafetière*

A novela de Gautier trata do relato de Théodore, um jovem que viaja à Normandia com dois amigos. Após chegarem de uma viagem marcada por um temporal, já acomodados na estalagem, Théodore dirige-se ao seu quarto. Durante a noite, o jovem presencia um acontecimento sobrenatural: os móveis de seus aposentos movem-se sozinhos, as figuras representadas nas tapeçarias e pinturas saem de suas molduras e um grande baile improvável acontece. Em meio a essas personagens, Théodore vislumbra uma bela moça, Angéla, e apaixona-se perdidamente. No entanto, próximo ao amanhecer, sua amada desfalece e o jovem encontra apenas pedaços de uma cafeteira quebrada em seu lugar. No fim, Théodore sente-se solitário e julga-se incapaz de atingir a felicidade novamente ao descobrir que o amor de sua vida é inalcançável.

3.1 A hesitação, a intrusão do mistério e o narrador

Ao expor como o fantástico manifesta-se na novela de Gautier, partimos de um conceito abrangente presente nas definições de Castex e Todorov; para ambos, trata-se do mistério/ do estranho/do desconhecido no âmbito da vida real, resultando na hesitação experienciada pelo protagonista. Este, por sua vez, não consegue determinar se o evento diz respeito à ilusão ou à realidade. Com a finalidade de demonstrar o amálgama entre as duas visões, debruçamo-nos sobre o papel do

narrador: a classificação adotada e as consequências do tipo de narrador em relação à hesitação comum ao fantástico.

Gérard Genette (2007), crítico literário francês, elaborou em seus estudos narratológicos uma classificação diversa à tipologia recorrente concernindo aos tipos de narrador: ao narrador “em primeira pessoa”, Genette atribuiu a classificação de narrador autodiegético (quando narrador-protagonista) ou narrador homodiegético (quando personagem, ainda que não protagonista); ao narrador “em terceira pessoa”, atribuiu a classificação de narrador heterodiegético. Adotamos, doravante, esta classificação.

No caso de Théodore, trata-se de um narrador autodiegético, uma vez que ele narra e protagoniza a sua história. Fazemos esse destaque, pois, ao reconhecermos que o protagonista é o narrador, ou seja, é o responsável pela exposição dos acontecimentos, o relato adquire um caráter subjetivo. Temos apenas a visão e as impressões do protagonista, não há nenhum outro ponto de vista que possa afirmar ou refutar a versão dos eventos apresentada. A narração passa a ser vista pelo narratário com incerteza por concernir a uma voz parcial, mesmo que central, no que concerne aos acontecimentos.

Se o *narrateur autodiégétique* hesita, o narratário não pode senão hesitar também, pois conhece somente essa versão dos supostos eventos. No caso da experiência de Théodore, a intrusão do mistério ocorre quando as figuras das tapeçarias e pinturas saem de suas molduras e os móveis organizam-se para dar espaço ao baile. Além disso, temos a paixão que o jovem nutre por Angéla, apenas para confundir o protagonista quando se depara com uma cafeteira quebrada no lugar onde deveria se encontrar sua amada desfalecida.

No que diz respeito à hesitação, o foco narrativo é fundamental. São as descrições e as impressões do protagonista que expõem e caracterizam o desenrolar de eventos: desde os movimentos nas pinturas, da bela dama que ele enxerga do outro lado do quarto e “a cafeteira quebrada em mil pedaços” (GAUTIER, 2007, p. 62. Tradução livre). A hesitação institui-se em consequência das duas possíveis explicações oferecidas a/por Théodore.

A primeira explicação seria o delírio, em razão da febre que o acometera por causa da exposição ao temporal: ele dorme um sono inquieto e a luz da lareira distorce sua visão, contribuindo para sua ilusão. Aqui, o ponto de vista é racional e obedece às leis empíricas: a experiência fora ilusória. A segunda explicação, como aponta

Todorov (1976; 2012), trata-se de reconhecer a existência de leis estranhas e de considerar o evento como pertencente à realidade no escopo diegético. Théodore teria vivenciado o baile, no qual figuras representadas em quadros saíram de suas molduras e apaixonara-se pela dama/cafeteira chamada Angéla.

No decorrer da narrativa, somos apresentados a elementos que corroboram uma ou outra possibilidade. O temporal, a febre, o fogo e a irmã falecida do dono da estalagem são argumentos a favor da explicação lógica: o baile e seus eventos não passaram de um sonho ou delírio. Contudo, a música que Théodore escuta durante o baile e o fato de que vivera uma mulher chamada Angéla naquela mesma estalagem contrariam a logicidade e confirmam a existência dos acontecimentos insólitos como parte da realidade da personagem.

Em consonância com esse cenário fantástico, ao dissertar sobre o fenômeno, Malrieu (1992, p. 64. Tradução livre) afirma que, em um primeiro momento, a personagem pode estar abalada, mas apoia-se sobre suas convicções racionais. O protagonista não sabe no que acreditar, “ele é obrigado a admitir o inacreditável ao mesmo tempo em que é incapaz de aceitá-lo”. Dessa maneira, quando a narrativa é formalmente encerrada, no caso de *La Cafetière*, o narratário está tão incerto quanto Théodore; apesar de querermos acreditar nos eventos, o racionalismo impede-nos de fazê-lo.

3.2 A fantasticidade das personagens

Com base em Malrieu, interpreta-se que algumas personagens possuem, em sua essência, elementos auxiliadores da constituição do fantástico. Evidenciamos alguns dos apontamentos do estudioso francês que estão em conformidade, em especial, com duas personagens da novela de Gautier: Théodore e Angéla.

Ao refletirmos sobre Théodore, *le narrateur autodiégétique*, duas afirmações de Malrieu parecem-nos merecedoras de destaque: o estudioso francês discute *la désintégration du personnage* para então abordar *la révélation du moi*. Analisamos Théodore conforme o ponto de vista de sua desintegração/desconstrução enquanto personagem para, então, termos a revelação de seu verdadeiro eu.

Frequentemente, a protagonista da trama fantástica é acometida de alguma alteração do estado da mente. Théodore, no que lhe diz respeito, ao fim de todos os acontecimentos sofre de amor, incerteza e desesperança: “Eu acabara de

compreender que não havia mais felicidade para mim na terra!" (GAUTIER, 2007, p. 64. Tradução livre). A sua desintegração e revelação parecem ocorrer simultaneamente no desenovelar da experiência fantástica. Ao crer na realidade das figuras, das pinturas e do baile – ou, pelo menos, hesitar entre a ilusão e a verdade, mesmo que por um instante – o protagonista desconstrói em parte sua concepção racionalista de mundo.

Como resultado dessa transformação, referimo-nos ao que Malrieu chama de revelação do "eu". Através de todos os eventos insólitos, ao observar ruírem as leis com as quais está familiarizado, Théodore assimila suas vivências e sua relação com a realidade de maneira distinta. Esse reconhecimento trata de uma consequência direta dos acontecimentos de aparência sobrenatural:

> Eu não tinha mais ideia alguma da hora ou do lugar; o mundo real não existia mais para mim, e todos os elos que me prendiam a ele estavam rompidos; minha alma, livre de sua prisão de lama, nadava na onda e no infinito; eu compreendia aquilo que homem algum pode compreender. (GAUTIER, 2007, p. 61-62. Tradução livre)

A essa constatação de Théodore, podemos associar a afirmação de Malrieu (1992, p. 74-75) sobre o fenômeno revelar à personagem sua verdadeira essência, explicando sua vacuidade inicial que a faz parecer, de certo modo, medíocre. Por meio do amor e do deslumbre que sente inserido nos eventos fantásticos, ele encontra, finalmente, seu lugar no mundo.

Para concluirmos nosso exame sobre *La Cafetière*, direcionamos nossa análise à Angéla, a misteriosa personagem feminina por quem o protagonista apaixona-se. Apesar de Angéla não ser a protagonista, ela se reporta, ao mesmo tempo, a um objeto e a uma personagem central na novela – comprovado por intitulá-la (*La Cafetière*). Dessa maneira, alguns apontamentos específicos à figura do feminino, feitos por Malrieu, parecem-nos pertinentes. Ele é preciso na afirmação "há sempre na mulher algo do fenômeno" (MALRIEU, 1992, p. 61. Tradução livre), ou seja, sua análise fundamenta-se em conceber *la femme* como fantástica em sua essência.

Entender a centralidade de Angéla é essencial para então percebermos como se dá a construção da fantasticidade. Ao compreendermos que sua própria existência é insólita, torna-se impossível enxergar os acontecimentos da narrativa de qualquer outra forma. A personagem feminina carrega o elemento fantástico em sua natureza:

“ela se revela por já ser fenômeno em si mesma” (MALRIEU, 1992, p. 61. Tradução livre).

Assim, em relação às personagens, a fantasticidade de *La Cafetière* é indiscutível. Tanto o protagonista, como sua amada contemplam o fenômeno em suas, respectivamente, trajetória e essência. Resta-nos, então, analisar brevemente o sonho e como esse tema colabora para a instauração do fantástico na novela de Gautier.

3.3 A temática do sonho

Neste último momento, dedicamo-nos a um exame temático e estabelecemos a maneira através da qual o tema do sonho, que atravessa a narrativa, contribui para a construção da fantasticidade. Iniciamos tal discussão por meio de uma citação de Castex, que expõe com precisão a atmosfera com a qual nos deparamos na leitura:

> Nós encontramos em *La Cafetière* (...) a inquietude e a espera ansiosa do herói pela aproximação da noite; o sabá dos objetos que respondem ao chamado do relógio; a intervenção dos quadros no universo dos vivos; a correspondência misteriosa entre os episódios da aventura sonhada e aqueles da vida real. (CASTEX, 1994, p. 218. Tradução livre).

Aqui, vislumbramos o panorama geral do sonho que se instaura no decorrer do relato de Théodore. As descrições do protagonista retratam uma pintura mágica e onírica, com móveis e quadros vivos, um baile dançante com belas damas trajadas em vestidos esvoaçantes. O sonho manifesta-se em detalhes sutis, mas resulta em uma temática fundamental à novela.

Ao entrar em seu quarto pela primeira vez, o jovem manifesta uma impressão singular: “O meu [quarto] era vasto; eu senti, ao entrá-lo, como um arrepio febril, pois me pareceu que entrava em um mundo novo” (GAUTIER, 2007, p. 56. Tradução livre). Théodore reconhece a mudança de cenário ao deparar-se com seu quarto, o espaço onde todos os eventos insólitos acontecem. A personagem incita o narratário a reconhecer esse “mundo novo” como curioso e propício ao sobrenatural. Da mesma forma que o foco narrativo é fundamental para entendermos a subjetividade do relato, a questão espacial desempenha um papel semelhante. Somos estimulados a considerar uma realidade desconhecida e improvável.

Ao deitar-se, exausto depois de viajar sob um temporal, o protagonista aponta que o fogo assumira um movimento estranho, a luz do luar iluminara o quarto e observou “que aquilo que tomara por vãs pinturas era a realidade; pois as pupilas desses seres enquadrados agitavam-se, cintilavam de uma maneira singular” (GAUTIER, 2007, p. 56-57. Tradução livre). Nesse segundo momento, o fogo desempenha um papel central que parece representar a transição entre o empírico e o fantástico. Em face do elemento primordial, as adjetivações da atividade como “estranha” e do cintilar como “singular” contribuem para a construção de uma atmosfera quimérica, talvez até mesmo sufocante, inundada pelo calor e fumaça. O brilho do fogo parece distorcer a visão e sobrecarregar os sentidos de Théodore, permitindo ao narratário adentrar o campo do onírico com o protagonista.

Por fim, o narrador descreve o cenário que enxergara durante o baile: “os vestidos de seda das mulheres, franzidos nesse turbilhão dançante, emitiam sons de uma natureza particular, nós diríamos como os sons das asas de um voo de pombos” (GAUTIER, 2007, p.59). Além disso, descreve que o vento produzido por esse redemoinho de saias assemelhava-as a sinos em movimento. Tudo converge para compreendermos uma sobrecarga de sensações, a visão da personagem retrata um cenário dinâmico, iluminado pelo luar, estimulado pela música e por seu maravilhamento.

Essa construção espacial remeteu-nos ao pós-Impressionismo e ao Expressionismo, movimentos artísticos que se instauraram entre o final do século XIX e o século XX. Percebe-se, então, um diálogo entre o pós-impressionismo, que se servia de cores intensas, relembrando a frequente sobrecarga de sensações estimulada por autores do fantástico, durante a construção da atmosfera propícia ao fenômeno. O Expressionismo, por sua vez, consistia em dar vazão à expressão subjetiva em detrimento da descrição objetiva da realidade. Compreendemos que essa visão de arte se traduz na literatura fantástica nas deformações do real, fundadas em distúrbios psicológicos ou decorridas de abusos de psicotrópicos.

Assim, notamos que a tela *Noite estrelada* (exposta no Museum of Modern Art de Nova Iorque sob o título *The Starry Night*), do artista pós-impressionista holandês Vincent van Gogh, é representativa da narração dos eventos fantásticos realizada por Théodore e, por isso, colocamo-las em analogia. As cores vibrantes, os traços circulares repetidos e o aglomerado de casas transmitem o excesso de sensações experienciadas por Théodore. Da mesma forma, a dinamicidade e o constante

movimento das nuvens e estrelas parecem distorcer nossa visão e reforçar o ar sufocante de um baile e do dançar.

Figura 1: Noite estrelada, por Vincent van Gogh (1889).

Fonte: MoMA (2019).

Além disso, considerando a narrativa de Gautier, interpretamos que a obra do artista holandês parece materializar alguns de seus elementos. A localidade é recôndita, acredita-se tratar de uma pequena província ou vilarejo; a iluminação é unicamente fornecida pela lua; e os movimentos circulares famosos do céu de Van Gogh parecem ilustrar os vestidos das dançarinas que acompanham a música.

O protagonista apresenta o espaço como fantasioso, assombroso e deslumbrante, contribuindo para sua compreensão como algo que se desloca para além do real, atravessado por magia e pertencente ao mundo do sonho. Desse modo, julgamos que essa temática é fundamental para a constituição da fantasticidade em *La Cafetière*, uma vez que é a partir dela – possibilidade da explicação para os eventos insólitos –, que o protagonista e o narratário hesitam e maravilham-se.

4 Conclusão

No decorrer da novela, o narrador de *La Cafetière*, após a intromissão do mistério em sua realidade, passa a hesitar entre a ilusão e o real. À vista disso, analisamos a narrativa fundamentando-nos em três estudiosos. Consideramos a presença do mistério no âmbito da vida real, de Castex, e o realce da hesitação, de Todorov, com destaque à sua importância na construção da fantasticidade na narrativa. Dedicamos, também, uma seção aos estudos do terceiro acadêmico, Malrieu, que apreende a atmosfera fantástica por meio da essência das personagens.

Dessa maneira, analisamos Théodore, o narrador-protagonista da narrativa, e Angéla, sua amada que desempenha um papel central para a construção do fenômeno fantástico na novela.

Após estabelecermos todas as relações que julgamos essenciais para a percepção da fantasticidade, elaboramos um breve estudo temático. Destacamos como o sonho atravessa o relato de Théodore e atua como um artifício que consolida a hesitação, a intrusão do misterioso e, por conseguinte, o fantástico.

O desenvolvimento dessas análises, em especial, discursiva e temática, permitiram-nos enxergar múltiplos mecanismos, expostos por distintos estudiosos, que arquitetam sutilmente o insólito. Os acontecimentos de aparência sobrenatural são apenas um deles, uma vez que é somente em diálogo com o narrador, com as personagens e com o espaço que o fantástico instaura-se e produz o efeito desejado.

Referências

CASTEX, Pierre-Georges. **Le conte fantastique en France: d**e Nodier à Maupassant. Paris: José Corti, 1994.

GAUTIER, Théophile. **Récits fantastiques.** Paris: Flammarion, 2007.

GENETTE, Gérard. **Discours du récit**. Paris: Seuil, 2007.

MALRIEU, Joël. **Le Fantastique**. Paris: Hachette, 1992.

MoMA. **Vincent van Gogh.** Disponível em: <https://www.moma.org/learn/moma_learning/vincent-van-gogh-the-starry-night-1889/>. Acesso em: 17 jul. 2019

TODOROV, Tzvetan. **Introduction à la littérature fantastique**. Paris: Seuil, 1976.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica.** 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA: FORMAÇÃO DOCENTE NO HORIZONTE DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira
Universidade Federal do Pampa
isabel.teixeira@unipampa.edu.br

Resumo: Este artigo tematiza a leitura, observada no Programa Residência Pedagógica, da UNIPAMPA, Bagé. Em consonância com uma perspectiva enunciativa de linguagem, temos como objetivo refletir sobre essa prática – a da leitura – e seu ensino, a partir da análise de propostas elaboradas por residentes do programa. Discutimos os planos apresentados e propusemos reformulações que apontam para achados parciais, dentre os quais destacamos a necessidade de o planejamento prever uma seleção de gêneros que se relacionem entre si e que colaborem com o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de análise linguística. Destacamos a inovação, noção que integra teoria e prática pela ruptura paradigmática, o que significa, no contexto do ensino de língua portuguesa, recortar das teorias procedimentos aplicáveis, formulando alternativas que promovam o estudo e a apropriação da língua em seus usos; e finalmente, a necessidade de selecionarmos gêneros adequados para diferentes níveis de formação e significativos aos alunos.

Palavras-chave: ensino; enunciação; leitura; inovação.

1 Introdução

Este estudo tem por tema a questão da leitura, observada no Programa Residência Pedagógica, da UNIPAMPA, Bagé/RS, desenvolvido com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implementado em duas escolas da rede pública da cidade, uma municipal, outra estadual. Atualmente, o núcleo de Língua Portuguesa conta com 23 residentes, alunos do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da instituição; 3 preceptoras, professoras da Educação Básica que, juntamente comigo - docente orientadora do núcleo - orientam os residentes no planejamento pedagógico e nas práticas de ensino realizados nas escolas envolvidas.

O programa começou em agosto de 2018 e encerrará em janeiro de 2020. Na instituição, foi organizado da seguinte forma: 60 horas de preparação do aluno e de formação do professor preceptor; 60 horas de observação, ambientação e diagnóstico da escola-campo; 320 horas da chamada etapa de imersão, dessas, 100 h são de práticas de ensino que o residente realiza na turma da preceptora, as 220 h restantes são voltadas a leituras e escritas orientadas e aos planejamentos das aulas; e 60

horas para elaboração do relatório final, avaliação e socialização da experiência e dos resultados obtidos. Destacamos então a duração do Residência – especialmente quando comparado aos estágios curriculares dos cursos que costumam ter uma duração mais curta – que direciona o residente a uma participação intensa em várias atividades na escola-campo. Essa participação não se limita às reuniões que fazemos com o grupo e às práticas de ensino, mas se estende a outras, sejam elas culturais, como o dia da criança, dia do estudante, dia do desafio, feiras do livro, semana farroupilha; sejam elas pedagógicas, como pré-conselhos e conselhos de classe, entrega de boletins, dentre outras. A experiência é complexa para todos os envolvidos. Merece descrição e análise, para que possamos avaliar diferentes aspectos do programa. É isso que pretendemos fazer neste estudo cujo objetivo é avaliar as relações entre teoria e prática pela análise de uma prática pedagógica, preparada para um 9º ano de uma das escolas-campo. Entendemos que ela materializa esse embate e que, em certa medida, registra o percurso do residente e de sua aprendizagem.

Para isso, organizamos este artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos elementos das teorias – enunciativas - que servem como fundamento para o ensino da Língua Portuguesa no programa; depois, apresentamos e analisamos aspectos de dois casos, que recuperam momentos do planejamento das práticas de ensino, nas reuniões destinadas a esse fim, feitas semanalmente nas escolas.

2 Apontamentos sobre enunciação e ensino

Quando pensamos em enunciação, pensamos em sentido e em como ele se constitui. O sentido nos encaminha para o domínio da semântica. Guimarães (2006), analisando a história dos estudos da significação, identifica as posições teóricas mais praticadas no contexto brasileiro, a semântica formal, a pragmática e a da enunciação. Interessa-nos a última neste momento a que ele chama de Semântica da enunciação. Nessa perspectiva, consideramos que

> o sentido de uma frase é resultado do sentido que as palavras têm na língua e que se atualiza segundo as condições do funcionamento da língua no momento em que ela é posta em funcionamento por aquele que fala. Para este modo de tratar a questão, a língua traz nela as marcas do modo como significarão quando enunciadas (2006, p. 117).

Logo adiante, o autor ensina que “Assim o sentido não é a relação da frase com as coisas, nem é a intenção daquele que fala em comunicar algo a alguém. O sentido diz respeito à relação daquele que fala com a língua” (2006, p. 117).

Alinhados a Benveniste (1989) então, temos índices específicos e procedimentos acessórios que atualizamos ao pôr a língua em funcionamento. Entendemos também que as palavras têm sentido na língua, mas esse sentido não está pronto. Ele se constitui no funcionamento da língua e tem no locutor a fonte do sentido.

Complementando noções que desenvolvemos até o momento, podemos perguntar sobre como passar do locutor para o interlocutor? Como passar da frase para o texto ou gênero, noções, a propósito, preferenciais em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular? Benveniste (1989) mesmo ajuda-nos a responder a primeira. O autor ensina que “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e de procedimentos acessórios, de outro” (1989, p. 84). Eis o locutor. Mas ao nos apropriarmos da língua, instauramos o outro, o interlocutor. Para o autor, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (1989, p. 84).

Temos estudado também elementos da visão bakhtiniana, dentre os quais destacamos a noção de dialogismo, como algo constitutivo de toda a língua, e de dialogismo marcado, apresentado como forma composicional, segundo Fiorin (2016); também a de gêneros do discurso, da Estética da criação verbal (2000). A noção de dialogismo colabora com a compreensão de que o sentido não é imanente – não decorre das unidades da língua, mas das relações de sentido entre enunciados. A unidade de análise não é mais a frase, unidade da língua, mas o enunciado, unidade real da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000, 293). Passamos então da frase, para o enunciado e, deste, para os gêneros (do discurso), tipos relativamente estáveis de enunciados.

Nessas direções procuramos alinhar a formação dos residentes. Tentamos refletir sobre teorias e práticas, sobre como ler e interpretar, compreendendo, como Guimarães (2006) explicava acima que o sentido é resultado do sentido que as palavras têm na língua e que se atualizam na enunciação. Temos discutido essas questões no curso de Letras, mas devemos pô-las em prática de modo sistemático, para que o residente desenvolva alternativas no que se refere à leitura. Muito

comumente observamos uma leitura centrada no tema e uma reflexão sobre a língua que se situa fora do texto ou do gênero. Ou seja, descrevemos preferencialmente a frase, em detrimento do enunciado, unidade de língua em uso. O desafio que se coloca diante de nós é compreender o sentido que se produz na língua ou pela língua nos diferentes gêneros estudados.

3 Relacionando enunciação e ensino

Tendo as ideias acima em mente, selecionamos dois casos[1] recentes, recortados das reuniões semanais de planejamento pedagógico, para avaliarmos atividades de leitura. Vejamos os casos então.

Caso 1

Para um 9º ano, foram organizadas práticas de leitura usando a crônica O amor acaba, de Paulo Mendes Campos.

Observemos um fragmento da crônica:

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; [...] em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba[2]*.*

A crônica se organiza em torno do tema, presente no título: o amor acaba. Ao cronista cabe dizer onde, quando e como. Acaba em todos os lugares, em todos os tempos e de qualquer forma. Só há dois pontos finais em todo o texto, depois da frase inicial “O amor acaba” e no final do mesmo. Em todo o restante, a crônica é pontuada

[1] Os fragmentos dos textos e das questões recortadas dos planos de ensino que constituem o *corpus* deste estudo são apresentados em itálico e espaço simples entrelinhas. Assim distinguimos o objeto de estudo de autores que servem de referência e cujas citações obedecem às normas da ABNT.
[2] Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7153/o-amor-acaba. Acesso em 31 ago. 2019.

com vírgulas e ponto-e-vírgulas. Os enunciados são afirmações apresentadas como categóricas. Um pouco antes do fim, um lapso, uma esperança: o amor acaba “para recomeçar em todos os lugares e a qualquer hora o amor acaba”. Há uma circularidade no tratamento do tema: o amor existe para acabar. E devido à pontuação, uma espécie de reiteração dessa circularidade, estabelecida pelo ponto-e-vírgula. O ponto final poderia permitir o começo de um novo argumento, uma alternativa à ideia indiscutível de que o amor acaba. A pontuação produz também um estranhamento no momento da leitura: o ritmo de leitura imposto é intenso, não há o descanso do ponto final.

A residente chegou com o texto escolhido, mas com dúvidas sobre o que perguntar. Uma das questões era algo como “de que trata o texto?”, pergunta cuja resposta seria evidente: o título a responderia.

Formulamos então, conjuntamente, algumas questões, tais como, marcar expressões indicativas de lugar, de tempo e de modo; observar a singularidade da pontuação; avaliar a dificuldade - ou estranhamento - de ler o texto em função dessa pontuação e procurar refletir sobre o sentido, a partir dessa dificuldade. Por fim, propor uma escrita que consideramos mais adequada ao 9º ano: o amor começa. A ideia seria escrever uma estilização e dizer onde, quando e como o amor começa.

Essa crônica aponta para a necessidade de adequarmos os textos ao ano, ao nível, aos alunos que estão diante de nós. Também evidencia a dificuldade de analisar a língua em uso. Quando chega a hora da leitura e interpretação, as questões, muitas vezes, se limitam ao tema ou a solicitação de uma opinião sobre o tema, o que não significa necessariamente uma leitura atenta, significativa que, ao olhar para a língua, dá conta do sentido enquanto processo que relaciona estrutura e enunciação.

Caso 2

Também para o 9º ano, observemos atividades de leitura de um texto classificado como reportagem.

Bigodudos!

Saiba que os bigodes são muitos úteis para os gatos e até revelam o humor desses animais.
Na história do Gato de Botas, o bichano convence seu amo a lhe comprar um calçado e um saco com a promessa de ajudá-lo. Mas, na vida real, os gatos precisam mesmo

é da ajuda dos bigodes para fazer uma porção de coisas! Quem me contou isso foi a bióloga Débora Boccacino.
Os pelos que formam os bigodes dos gatos, acredite, são de um tipo especial e se chamam vibrissas. Mas, se você reparar, verá que pelos assim não estão apenas sobre os lábios desses felinos. Também estão presentes sobre os olhos, no queixo e na ponta das orelhas dos bichanos. Observe só!
[...]
Ah! E você sabia que os bigodes também revelam o humor dos gatos? "Quando estão mais baixos e para a frente, eles demonstram relaxamento", conta Débora. "Já se estiverem mais eriçados e próximos ao rosto, representam uma postura defensiva ou agressiva". Bom saber! Agora toda vez que eu encontrar um bichano com o bigode abaixado, vou aproveitar para fazer carinho![3]

As questões formuladas pela residente foram as que se seguem:

1- Qual é o tema da reportagem?
2- No texto lido existe a fala de um especialista no assunto, quem é?
3- Onde no texto o locutor desperta curiosidade no leitor?
4- O recurso visual usado na reportagem tem a ver com o tema?
5- O que são vibrissas? Para que servem?
6- Por que mesmo de olhos fechados os gatos podem sentir a nossa presença?
7- Escreva com suas palavras quais são suas impressões sobre a diferença entre notícia e reportagem.

Dessas questões destacamos que a primeira poderia ter como resposta o nome da reportagem: "bigodudos". A questão poderia ser respondida também com "gatos", ainda que a residente esperasse um enunciado completo, algo como "O tema da reportagem relaciona-se ao papel dos bigodes para os gatos". A questão 2 é de localização. Basta identificar o nome e a especialidade de quem foi mencionado. Destacamos também a imprecisão da questão 3 (- *Onde no texto o locutor desperta curiosidade no leitor?)*, uma vez que não há controle sobre a curiosidade do leitor, tampouco sobre a intenção do locutor; a inoperância da questão 4, "*O recurso visual usado na reportagem tem a ver com o tema?"* – que se refere à imagem de um gatinho que há na reportagem original - cuja resposta poderia ser apenas *sim*. Salientamos que as questões 5 e 6 são meramente de localização da resposta. Não supõem qualquer esforço interpretativo. A questão 7, por fim, que solicita uma metalinguagem foi retirada, porque no plano de aula não havia uma sistematização suficiente para o aluno produzir a resposta. Também questionamos essa proposta de escrita - distinção entre notícia e reportagem - a partir apenas da exposição, e não a partir de uma prática de escrita, por exemplo, em que o aluno elaboraria uma notícia,

[3] Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/11661554. Acesso em 31 ago. 2019.

depois uma reportagem, talvez sobre o mesmo tema. Depois disso, ele poderia escrever sobre diferenças entre elas.

Foram formuladas, colaborativamente, ou seja, juntamente com a preceptora e a orientadora as seguintes questões:

- *Quem faz a reportagem? O autor/locutor se identifica? De que forma?* O objetivo dessa questão é identificar as ocasiões em que o pronome da pessoa – 1ª pessoa – aparece e chamar atenção para os sentidos produzidos por essa escolha.
- *O locutor se dirige ao leitor? De que forma?* O objetivo dessa questão é identificar e analisar as ocasiões de interlocução com o leitor, como “saiba”, “observe só”, “Ah! E você sabia...”.

A questão 2 foi reescrita da seguinte forma:

- *No texto lido existe a fala de um especialista no assunto, quem é? Por que esse recurso é usado?* O objetivo seria chamar atenção para o discurso autorizado na reportagem.

A seleção de gêneros do residente até o momento situava-se em torno da esfera jornalística, então foi sugerido que notícia e reportagem fossem retomadas. Nessa nova ocasião com um tema relacionado à comunidade escolar: uma aluna da escola havia sido atropelada naqueles dias, então havia notícia sobre o acontecimento nos jornais da cidade; logo depois, houve reportagem sobre o acidente com entrevista de familiares que já relatavam a melhora do estado da menina. Inicialmente, a residente teria a sua disposição uma ou mesmo duas notícias, seguidas de uma reportagem, todas sobre o mesmo acontecimento. Sugerimos também que, depois do trabalho com esses gêneros, uma reportagem ou artigo de opinião sobre acidentes no Brasil, que poderia, por exemplo, tratar da atual polêmica acerca da manutenção ou não da fiscalização eletrônica nas estradas, poderia ser selecionada. A partir dessas leituras, inicialmente relacionadas às experiências de vida dos alunos, a escrita de um artigo de opinião sobre o tema seria possível.

4 Conclusão

A orientação no Residência tem sido uma tarefa árdua, porque a prática de ensino evidencia o percurso, inescapavelmente limitado, transcorrido por nós, residentes, preceptores e professores orientadores. Os casos apresentados, assim o foram por trazerem o problema, o que precisa ser trabalhado. São resultados parciais

e não mencionam, por exemplo, os casos que vêm sendo desenvolvidos com menos percalços, tais como, *vlogs* que estão sendo elaborados por alunos do 1º ano do ensino médio, depois da produção de roteiro específico; não mencionam o residente que, também trabalhando com a esfera jornalística, está produzindo um jornal virtual na escola com as produções dos alunos do ensino fundamental; não mencionam as atividades de leitura que levam semanalmente livros de literatura juvenil da universidade para a escola; nem a elaboração de um livro com textos dos alunos do 6º ano, prevista para o segundo semestre.

A orientação e observação das práticas de ensino, em andamento, apontam para a necessidade de o planejamento prever a prática de leitura para um período longo, de 100 horas-aula, tempo bem superior ao requerido pelo estágio curricular do curso, o que leva os residentes a pensar em relações possíveis entre os gêneros estudados que determinam uma seleção, não aleatória ou improvisada, mas necessária e subordinada ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de análise linguística que os gêneros selecionados demandam. Destacamos também o embate entre teoria e prática: situamo-nos em um contexto de crítica ao ensino gramatical. Se não queremos meramente a identificação de classes de palavras, a descrição de funções sintáticas, a metalinguagem por si só, temos que refletir sobre alternativas possíveis. Entendemos que os casos apresentados problematizam esse embate entre gramática e o funcionamento da língua em uso.

Resta-nos, para finalizar, situar a noção de inovação nesse contexto: o das práticas de ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Como Cunha (2018), pensamos que inovação é ruptura paradigmática. Para ela, “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, [...] anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas” (2018, p.12). Entendo que é dessa forma que podemos colaborar com a formação dos residentes: relacionando teorias e práticas; recortando delas procedimentos aplicáveis aos alunos envolvidos; formulando alternativas que, ao romper com uma tradição gramatical – comum no contexto brasileiro - de identificar e classificar unidades descontextualizadas da língua, promovam o estudo e a apropriação da língua em seus usos. Assim, podemos colaborar com a transformação do ensino e com a dos participantes: residentes, preceptores, alunos, comunidade escolar, docentes orientadores e universidade.

Destacamos, por fim, o modo como o Residência tem também um potencial de, ao dialogar com o curso de licenciatura, problematizar o currículo e seus componentes, contribuindo com o seu desenvolvimento. Essa questão, por certo, renderá outras comunicações.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas (SP): Pontes, 1989.

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. et al (Orgs.). **Anais do seminário inovação pedagógica**: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana (RS): Unipampa, 2018. Disponível em: http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, E. Semântica e pragmática. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. **Introdução às ciências da linguagem** – A palavra e a frase. Campinas (SP): Pontes, 2006.

A LITERATURA EM RIO GRANDE NO SÉCULO XIX

Artur Emilio Alarcon Vaz
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
arturvaz@furg.br

Resumo: A apresentação centrou-se em reunir os resultados obtidos em diversas pesquisas sobre a formação do sistema literário no extremo sul brasileiro, especialmente na cidade de Rio Grande, durante os séculos XVIII e XIX. A partir de diversas fontes primárias desconhecidas ou pouco conhecidas dos acadêmicos, possibilitou-se um melhor entendimento sobre o que era produzido, publicado, vendido e lido em Rio Grande de então. Dessa forma, amplia-se não só o conhecimento da literatura dessa região, mas também da literatura sul-rio-grandense, corrigindo inclusive vários dados amplamente repetidos por décadas e pouco verificados em fontes primárias.
Palavras-chave: literatura sul-rio-grandense, sistema literário, Rio Grande.

A cidade gaúcha mais antiga (1737) foi também a primeira a ter uma Câmara de Vereadores (1751) e um templo católico (a Catedral de São Pedro, em 1755) no estado, assim como foi a primeira sede sulina da Capitania dos Portos (1760). Igualmente, a primeira alfândega do extremo sul do Brasil foi criada em Rio Grande em 1804 e a Loja Maçônica União Constante é a mais antiga no Rio Grande do Sul (1840). Só esses dados mostram a importância econômica e cultural da cidade nos séculos XVIII e XIX, fato que irá contribuir para sua participação na literatura sulina de então.

Culturalmente, a publicação em 1832 do jornal *O Noticiador,* o primeiro no interior gaúcho, firma mais uma vez a cidade de Rio Grande como um dos centros literários gaúchos. Rio Grande é também sede da primeira biblioteca gaúcha (a Biblioteca Rio-Grandense, fundada em 1846 e ainda hoje uma das mais importantes do estado e do Brasil). E, sobre esse período, Ubiratan Machado comenta a ida de companhias teatrais da Corte ao Rio Grande do Sul, “onde havia pelo menos três teatros de excelente nível” (2001, p. 304), para depois citar as cidades de Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande, esta última como “ponto de parada obrigatória”. Embora o Teatro Sete de Setembro - o primeiro construído em alvenaria no Rio Grande do Sul - seja inaugurado em 1832, John Luccock (1809) diz que já havia ruínas de um teatro de madeira do final do século XVIII e, em documentos oficiais[4], tem-se também a indicação de um teatro particular antes de 1832.

[4] Sobre essas fontes primárias, Leandro Kerr (2017) indica a existência de Ofício da Comandância Militar da vila de 1829 de que “em Teatro particular se pôs em cena, à noite, uma peça” representada

Os primeiros dados que temos sobre a história letrada e cultural de Rio Grande encontram-se em vinte inventários pertencentes a moradores da cidade, que foram localizados por Jorge de Souza Araújo (1999). Esses documentos servem de importante fonte primária para a descoberta de como era a leitura desse período na região, antes mesmo da implantação da imprensa em terras gaúchas (com o jornal *O Diário de Porto Alegre*, em 1827, em Porto Alegre) ou mesmo da Revolução Farroupilha (1835-1845). Se é improvável descobrir quais edições e como os moradores de Rio Grande obtiveram esses livros (embora documentos da alfândega estejam prontos para serem pesquisados), podemos pelo menos formar um imaginário de suas leituras e de seus ideais. Inicialmente, merecem destaque as rubricas de "livros manuscritos", indicando que a leitura não dependia somente de tipografias brasileiras ou da importação de livros, mas também circulava sem obedecer às regras impostas pela metrópole portuguesa.

Nesses documentos, havia títulos da literatura clássica, tais como *Tristia*, de Ovídio, *Elegias*, de Tibulo, a *Odisséia* e a *Ilíada* de Homero, todos citados no inventário de Francisco Xavier Ferreira e Ana Joaquina Ferreira. Não são raros os casos de autores brasileiros, como *Esopaida* (1734), do carioca Antonio José da Silva (1705-1739), *Caramuru* (1781)**,** de Santa Rita Durão; *Poesias oferecidas às senhoras brasileiras por um baiano* (1825), de Domingues Borges de Barros, e *Memórias das histórias do Rio de Janeiro e das províncias anexas à jurisdição do vice-rei do estado do Brasil* (1820), do Monsenhor Pizarro e Araújo.

Percebe-se uma pequena presença de textos ficcionais e de poesia, artigos praticamente exclusivos do acervo do tipógrafo e livreiro Francisco Xavier Ferreira, como o quase onipresente *História de Gil Blas de Santillane* e a novela francesa *A voz da natureza.* Na poesia, acrescenta-se o nome de Gabriel Pereira de Castro (1571-1632), além dos já citados autores clássicos e dos brasileiros. Surgem ainda uma obra intitulada "Poesias de Voltaire" e o livro *Gemidos de tristeza na lamentável perda de Sua Alteza Real o Senhor Dom José, príncipe do Brasil* (1788), do poeta português árcade José Daniel Rodrigues da Costa (1757-1832), um texto de crítica teatral e outros três relatos de viagens.

---

por oficiais do batalhão local e alguns particulares, e uma representação recebida, em 1830, pela Câmara Municipal que se solicitava multa para o suplente de vereador Manuel Pereira Bastos "por não ser verdadeira a alegação de moléstia para não assistir às sessões, pois foi visto no dia 12 [de outubro] na Casa da Ópera, enquanto ela [a peça] durou".

Mais do que uma lista de livros atualmente desconhecidos, exemplares amarelados e citações vagas, o estudo desses inventários dá uma noção mais precisa do que representava a leitura nesse período, que sistematicamente se avalia como de uma população constituída de analfabetos, cuja censura portuguesa ainda se fazia valer. Por esses dados, percebe-se que havia uma classe numericamente restrita, mas que foi importante para, por exemplo, a instalação da imprensa na região, com o nome de Francisco Xavier Ferreira, ou mesmo para a criação de homens cultos, ao enviarem seus filhos para a Universidade de Coimbra, fato feito por Félix da Costa Furtado de Mendonça, em relação a Hipólito José da Costa Pereira e José Saturnino da Costa Pereira (MORAIS, 1940).

Como concluído também por Jorge de Araújo, “Rio Grande parece ter sido de fato uma cidade onde se lia muito, sobretudo no século passado [século XIX]. Pela documentação disponível, é seguramente a que mais se distingue no número e na variedade dos livros, com exceção das cidades históricas mineiras” (ARAÚJO, 1999, p. 288). Disso resulta-se a importância da cidade nesse período e a intensa participação posterior de alguns de seus habitantes nos rumos das letras gaúchas no final do século XIX.

Francisco Xavier Ferreira, um dos inventariados, foi dono da primeira tipografia a publicar folhetos, livros e jornais em Rio Grande. Além de publicar o jornal *O Noticiador* e de atuar como livreiro (*O Noticiador*, 9 abr. 1832), Xavier Ferreira é autor d’O *Hino que se cantou na noite do dia 24 do corrente, pela feliz notícia da Gloriosa Elevação do Sr. Dom Pedro II ao Trono do Brasil*, em 1831, antes portanto do jornal, e d’*A relação dos festejos que fizeram os portugueses residentes na vila do Rio Grande do Sul, em demonstração de seu jubilo pelo restabelecimento da paz, na sua pátria*, em 1834, no qual incluiu poemas de Delfina Benigna da Cunha.

É dessa época também que são datados os primeiros poemas de Antônio José Domingues (VAZ, 2006) e Mateus Gomes Viana (MOREIRA, 2013). Conforme Mario Osório Magalhães (1993, p. 264), Antônio José Domingues (1791-1860) – português emigrado para o estado gaúcho – declamou alguns “elogios poéticos” em 7 de abril de 1832, na instalação da vila de Pelotas, mas só fez imprimir “seus versos a partir de 1852”.

Posteriormente, o *Almanaque Literário e Estatístico do Rio Grande do Sul* republicou alguns desses poemas de 1832, tais como “Ao hospital de Caridade. No

dia da sua instalação no Rio Grande, em 24 de junho de 1832" e "Tirania", também de 1832, chamando o Brasil de "Pátria minha gentil". Domingues também escreve sobre a Revolução Farroupilha, em "À saudosa memória do Cor.el Albano d'Oliveira Bueno", de 1836, e "Soneto", dedicado a Bento Manoel Ribeiro (1783-1855), ambos sob o ponto de vista das tropas imperiais. O poeta pelotense Mateus Gomes Viana (1809-1839) publicou também temas locais – tal como "Elogio recitado no teatro Sete de Abril no faustíssimo dia 2 de setembro de 1834" (*O Noticiador*, 15 dez. 1834) – e regionais, tal como o poema dedicado a Bento Manoel Ribeiro, no jornal *O Liberal Rio-Grandense*, em 26 de maio de 1836.

Se Xavier Ferreira já tem o mérito de incluir cinco poemas da Delfina Benigna da Cunha, antes mesmo da sua obra ser publicada no Rio de Janeiro, seu jornal publica outros diversos autores locais (e de Pelotas também), tais como Antônio José Caetano da Silva Filho, L. S. Flores, Antônio José Domingues e o já citado Mateus Gomes Viana, este considerado como o primeiro pelotense a publicar poesia[5]. Assim, é inegável a importância desse jornal, mostrando – como afirma Ana Cristina Pinto Matias – que "a presença de um grupo de escritores na região sul do estado confirma a existência de um círculo cultural na época" (2014, p. 73).

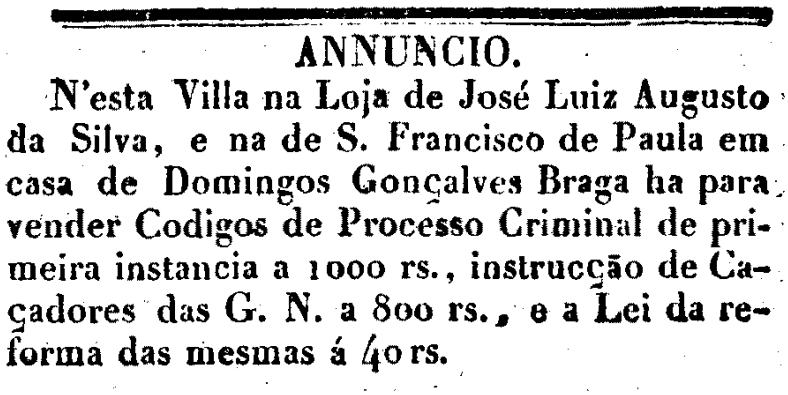
Logo após o fim da Revolução Farroupilha, é criado o Gabinete de Leitura, nome posteriormente mudado para Biblioteca Rio-Grandense, cujo acervo detém ainda atualmente obras somente ali existentes: de autores vinculados ao Rio Grande do Sul, como *Exposição dos elementos d'aritmética para o uso dos estudantes do colégio de Santa Bárbara na cidade de Pelotas* (1848), de Antônio Luís Soares (1805-1875); de autores de outras regiões do país, como *Mausoléu levantado à memória da excelsa rainha de Portugal, D. Estefânia*, com poemas da mineira Beatriz Francisca de Assis; ou de autores portugueses, como o romance *Ouro e crime*, de Eduardo Tavares; além de jornais locais e de outras cidades brasileiras e também estrangeiras.

Ainda na primeira metade do século XIX, outras tipografias estabeleceram em Rio Grande e publicam obras teatrais de autores locais, como os dramas *Os jesuítas ou O bastardo d´el Rey* (1848), de José Manoel Rego Viana, e *O castelo de Oppenheim ou o tribunal secreto* (1849), de Manoel José da Silva Bastos (1823-1861). Ambas as obras – representadas em teatros de Rio Grande – demonstram uma pequena parte de como o teatro já era importante no período e que também foi um

[5] Sobre Mateus Gomes Viana, ver a dissertação de mestrado *A formação da Princesa do Sul: primórdios culturais e literários*, de Simone Xavier Moreira.

suporte para a formação de um círculo cultural. Ápice do teatro gaúcho de então foi a estadia de João Caetano dos Santos a Rio Grande e Pelotas entre 23 de agosto e 2 de novembro de 1854, quando apresentou *Otelo*, de Shakespeare, entre outras obras contemporâneas, como *Dama de Saint Tropez*, de Anicet Bourgeois (1806-1871), *A gargalhada*, de Jacques Arago (1790-1854) e *Antonio José*, de Gonçalves de Magalhães.

Quadro 1 - Propaganda de livro vendido em Rio Grande

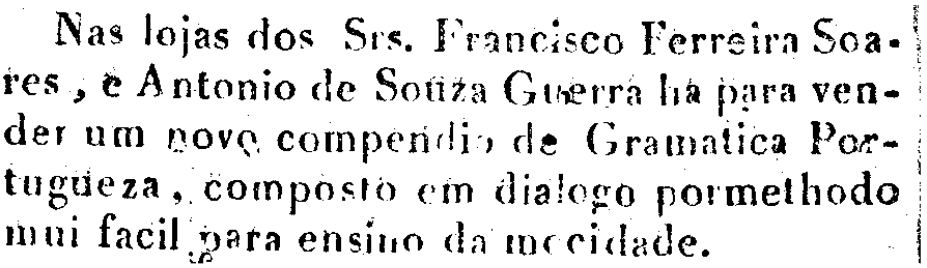


ANNUNCIO.

N'esta Villa na Loja de José Luiz Augusto da Silva, e na de S. Francisco de Paula em casa de Domingos Gonçalves Braga ha para vender Codigos de Processo Criminal de primeira instancia a 1000 rs., instrucção de Caçadores das G. N. a 800 rs., e a Lei da reforma das mesmas á 40 rs.

O Noticiador, 13 dez. 1832

Quadro 2 - Propaganda de livro vendido em Rio Grande



Nas lojas dos Srs. Francisco Ferreira Soares, e Antonio de Souza Guerra ha para vender um novo compendio de Gramatica Portugueza, composto em dialogo pormethodo mui facil para ensino da mocidade.

O Noticiador, 8 jan. 1835

Outros perfis que desenharam a história letrada e cultural de Rio Grande foram os livreiros que ali surgiram e, entre tantos outros nomes, sobrepõe-se o de Cândido Augusto de Mello, que publicou diversos jornais, inclusive *O Pelotense*, o primeiro jornal, em 1851, da cidade de Pelotas.

A contribuição de Mello à vida cultural rio-grandina da época é medida pelos anúncios de sua "loja de livros", com venda de livros franceses: *Ida, Ismália, Ipsiboé, Os Esfoladores, Os Anéis de uma cadeia,* todos de Visconde d'Arlincourt; *Saint Clair das ilhas,* de Montolieu; *O diabo coxo*, de Le Sage; *O Ateu*, de Sophia Pannier; e *Fábulas*, de La Fontaine. Denota-se, assim, a preferência local pela literatura

francesa, como ocorria em geral em outros centros literários brasileiros. Apesar da forte influência francesa, há espaço para autores nacionais e portugueses: *Os dois amores, O moço louro, A moreninha, A rosa, Vicentina, A carteira do meu tio,* todos de Joaquim Manuel de Macedo, e *A noite do Castelo e Ciúmes do bardo*, ambos de Antônio Feliciano de Castilho.

Apesar de atualmente o autor ser conhecido praticamente por *A moreninha*, essa lista denota a ampla produção de Macedo no período, comprovando a grande popularidade de seus romances entre os leitores rio-grandinos, assim como esse autor fazia fama em diversas províncias, diferenciando-se dos autores franceses recém-citados, em geral esquecidos do cânone francês atual. Nota-se também que tanto esses autores de língua portuguesa, como os citados de língua francesa, demonstram a preferência predominante dos leitores pela escola romântica. Da mesma forma, demonstra que o gênero predominante já era o romance, descartando o teatro ou mesmo a poesia, tão em voga até décadas anteriores.

Dessa forma, verifica-se novamente que a cidade de Rio Grande apresentava grande comunicação comercial tanto com a Corte brasileira quanto com Portugal, desmistificando o repúdio dos brasileiros por esse país e ratificando o fato da cidade ter sido muito bem abastecida das mais diversas obras literárias; o que era lido no Rio de Janeiro, então capital federal, também era lido em Rio Grande, num curto intervalo de tempo.

Ao verificar quais são os autores dessa lista de obras, destaca-se a presença de diversos romances do francês Paul de Kock, reforçando a relação direta da leitura feita em Rio Grande e na corte, também pelo começo das publicações em folhetim, em novembro de 1845 e, em pouco tempo, autores locais começaram a publicar em jornais de Rio Grande[6]. Embora muitas desses folhetins sejam os mesmos publicados em jornais de outras províncias brasileiras, algumas são de autores locais, tais como "A mulher", de Furtado Coelho, publicado no jornal *Novo Rio Grandense,* em 1858, e do folhetim "Um tipo de mulher", de Jorge de Andrade[7], publicado no *Diário do Rio Grande,* em 1878.

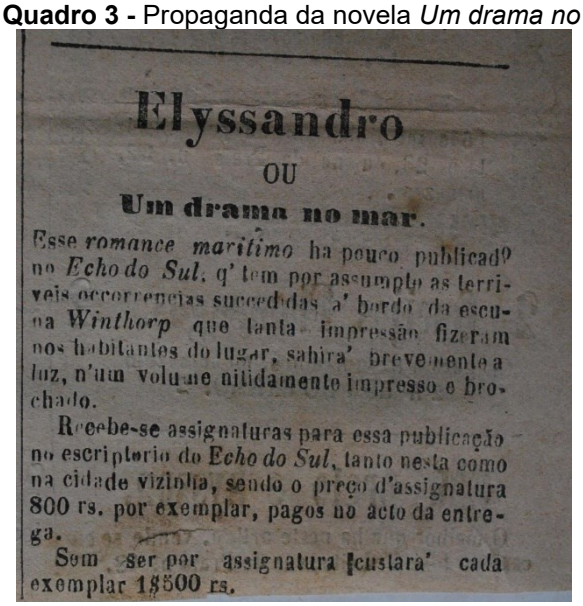
[6] A lista de folhetins publicados em jornais de Rio Grande, com autores e datas de publicação, encontra-se disponível no sítio www.fontes.furg.br.

[7] Conforme Juliana Garcia Rodrigues Swoboda (2017, p. 25), "para a redatora do jornal *Violeta*, este romance foi escrito por Damasceno Vieira. 'Assegura-se ser a citada obra produção do nosso distinto comprovinciano o conhecido literato Damasceno Vieira, que ou por modéstia ou enfim por motivos que não nos são dados a saber oculta-se sob este pseudônimo' (VIOLETA, 27 out. 1878, n. 33, p. 1)"

A lista ainda demonstra que a literatura brasileira – ao contrário da política, desde 1822 – estava bem aliada a uma cultura lusa, pois mesmo a influência francesa na nossa literatura ocorria através de publicação de autores franceses em tipografias de Portugal, como já demonstrado na lista de livros vendidos por Cândido Augusto de Mello. Os livros de literatura mostram-se parte da cultura da época, pois aparecem anúncios fartos nas lojas de livros da cidade. O livreiro tinha um comércio próspero em Rio Grande, apostando nos livros de autores famosos do período, influenciados provavelmente pelos folhetins publicados nos jornais locais, como *Vicentina*, de Joaquim Manuel de Macedo.

Percebe-se, no entanto, a diferença entre o que é vendido – predominantemente autores românticos – e o que era produzido na região no mesmo período, tais como em poetas como Delfina Benigna da Cunha, Antônio José Domingues e Clarinda Siqueira, em que há um predomínio do estilo árcade. A prosa de Caldre e Fião, autor de *A divina pastora* (1847), também se destoa do estilo romântico incluído nas obras citadas nessas propagandas.

Quadro 3 - Propaganda da novela *Um drama no mar*



Elyssandro

OU

Um drama no mar.

Esse *romance marítimo* ha pouco publicado no *Echo do Sul*, q' tem por assumpto as terriveis occorrencias succedidas a' bordo da escuna *Winthorp* que tanta impressão fizeram nos habitantes do lugar, sahirá' brevemente a luz, n'um volume nitidamente impresso e brochado.

Recebe-se assignaturas para essa publicação no escriptorio do *Echo do Sul*, tanto nesta como na cidade vizinha, sendo o preço d'assignatura 800 rs. por exemplar, pagos no acto da entrega.

Sem ser por assignatura custará cada exemplar 1$500 rs.

Eco do Sul, 4 nov. 1862

Rio Grande, possivelmente, acaba por adaptar-se ao Romantismo, quando nos anos seguintes começa a produção local de romances, como *O homem maldito* (1858), de Carlos Fontana (GARCIA, 2012); e *A donzela de Veneza* (1858) e *Um*

drama no mar (1862), de Karl von Koseritz (MELLO, 2013)[8]. Além da grande lista de livros oferecida pelo comércio nesse ano, o público podia contemplar obras conhecidas da época através dos jornais que circulavam na cidade. Nessa perspectiva, observa-se uma sociedade bem mais habituada à leitura e ao contato com a literatura – principalmente romântica – do que a atual.

Na segunda metade do século XIX, os livros literários a venda são, na maioria, de autores estrangeiros, como o francês Visconde d'Arlincourt e Paul de Kock, autores de diversos *best sellers* que conquistaram a literatura no final do século XIX. Cândido, representante do comércio livreiro da época, adequa-se dessa forma à preferência romântica do público, acreditando no triunfo do Romantismo e na queda do Arcadismo do gosto popular. A rio-grandina Clarinda da Costa Siqueira (1818), cuja obra foi reunida postumamente no livro *Poesias* (1881), destacou-se de forma prioritária na cidade de Pelotas, seguindo o mesmo estilo árcade desse período pré-romântico.

A conexão com Portugal era intensa, pois, além dos livros de autores lusos serem vendidos em Rio Grande, a prática de importação era frequente aos que queriam livros específicos. Isso desfaz a ideia de que as pessoas não liam literatura portuguesa com a intenção de fortalecimento de uma literatura nacional; assim, o comércio literário em Rio Grande – assim como em todo o Brasil – sofreu a influência dos românticos portugueses e franceses (através das traduções lusas), confirmando a importância e a ligação das literaturas estrangeiras à brasileira.

A elite rio-grandina cultiva, no século XIX, o hábito de ler; comprar livros, organizar uma biblioteca pessoal, que era considerada parte de uma "fortuna" familiar e ler em línguas estrangeiras – em francês, por exemplo – revela uma sociedade atualizada e comparável aos grandes centros culturais da época. Pequeno indício disso foi a publicação, em 1872, do folhetim *Mistérios do Rio Grande*, alinhando-se na fama mundial da obra *Mistérios de Paris* e que resultou em versões locais em diversas partes do mundo.

Ao comparar os títulos incluídos no *Catálogo dos livros do Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande de S. Pedro do Sul*, publicado em 1877, em que há um predomínio quase total de romancistas contemporâneos, com pouco espaço para

[8] O Instituto Estadual do Livro reeditou três novelas de Koseritz, por muito tempo consideradas desaparecidas.

autores clássicos ou de séculos anteriores[9], consegue-se perceber como a leitura – ao lado obviamente do que era escrito e produzido – mudou drasticamente da primeira para a segunda metade do século XIX, tanto pelo aumento da influência francesa (embora a portuguesa não tenha diminuído), como pelo surgimento e proliferação de romances e folhetins ao estilo romântico, bem diferente das obras citadas nos inventários das primeiras décadas do século XIX.

São esses nomes – obviamente ligados a dezenas de outros – que formaram a base da cultura local, preparando-a para nas décadas seguintes formar um sistema literário e, mais adiante, criar um terreno fértil que pudessem surgir nomes como Julieta de Melo Monteiro[10] e Bernardo Taveira Júnior, ainda hoje reconhecidos na história literária sul-rio-grandense.

Referências

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, São Paulo. FAPESP, 2003.

ABREU, Marcia. **Leituras no Brasil Colonial**. Disponível em www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/leituras-reading-br.pdf Acesso em 14 fev. 2011.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial Ilheús:** Ilhéus: Editus, 1999.

BEAUMARCHAIS, jean-Pierre; COUTY, Daniel. **Dictionnaire des grandes oeuvres de la littérature française**. Paris: Bordas, 2003.

CATÁLOGO dos livros do Gabinete de Leitura da cidade do Rio Grande de S. Pedro do Sul. Rio Grande: Tipografia do Artista de Antônio da Cunha Silveira, 1877.

GARCIA, Sheila Fernandez. **O homem maldito (1858), de Carlos Eugênio Fontana**: o início do romance sul-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

KERR, Leandro. **O teatro como provocação literária em Rio Grande no século XIX.** Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

[9] Sobre esse catálogo, ver artigo "Traços das leituras em Rio Grande através do *Catálogo dos livros do Gabinete de Leitura* (1877)", de Susian da Rosa e Artur Emilio Alarcon Vaz.

[10] A certidão de batismo de Julieta foi encontrada no *Livro de Batismos* (nº 16, de 14 fev. 1858 a 08 maio 1863, f. 56v) da Diocese de Rio Grande e comprova seu nascimento em "vinte e um de outubro de mil oito centos e cinquenta e cinco".

MATIAS, Ana Cristina Pinto. Francisco Xavier Ferreira e o início da imprensa no extremo sul. **Mafuá**, Florianópolis, ano 7, n. 12, setembro 2009. Disponivel em www.mafua.ufsc.br/numero12/ensaios/cristina.htm. Acesso em 14 fev. 2011.

MATIAS, Ana Cristina Pinto. **Francisco Xavier Ferreira**: primórdios da imprensa rio-grandina. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

MELLO, Juliane Cardozo de. **Carlos de Koseritz:** reiluminando sua biografia e suas obras românticas esquecidas. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MORAIS, Francisco. Estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra (1772-1872). **Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**. LXII (1940), p. 137-335.

MOREIRA, Simone Xavier. **A formação da Princesa do Sul**: primórdios culturais e literários. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

ROSA, Susian; VAZ, Artur Emilio Alarcon. Traços de leituras em Rio Grande através do Catálogo dos livros do Gabinete de Leitura (1877). In: **XIII Ciclo de conferências históricas**, 2010, Rio Grande. Anais do XIII Ciclo de Conferências históricas. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2010. v. 1. p. 923-933.

SWOBODA, Juliana Garcia Rodrigues. **Violeta (1878-1879):** um periódico literário sul-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em História da Literatura) Instituto de Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

A NORMATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS

Cristiano Sandim Paschoal
PUCRS
cristiano.paschoal@edu.pucrs.br

Resumo: Detectando a problemática do deslocamento indevido de teorias linguístico-discursivas ao ensino de língua materna, o presente artigo tem como principal objetivo verificar como ocorre a abordagem dos gêneros discursivos em um livro didático. Fundamentando-se nos pressupostos translinguísticos do Círculo de Bakhtin, esta pesquisa apresenta, inicialmente, os princípios basilares que norteiam a teoria bakhtiniana e, a partir das observações esboçadas, analisa uma tentativa de transposição didática em um exercício proposto por uma coleção de livros didáticos. Por fim, os resultados da análise mostram que o gênero discursivo explorado acabou sendo normatizado, tanto pela primazia dada aos seus aspectos formais quanto pela omissão de seu caráter híbrido, negando, dessa forma, sua real natureza relativamente estável.
Palavras-chave: Gêneros discursivos; Livros didáticos; Círculo de Bakhtin.

1 Considerações Iniciais

Visto que a escola é um dos principais agentes de transformação social, uma vez que, dentre os seus muitos papéis, propõe-se a levar o sujeito/aluno a participar ativamente das práticas socioculturais de linguagem, o ensino de língua materna tem fundamental importância nesse contexto. Vinculado a isso, a educação linguística tem sido, nas últimas décadas, alvo de especulações e questionamentos, uma vez que muitas pesquisas realizadas sobre o desempenho de estudantes brasileiros o apontam como sendo negativo. Nesse sentido, vê-se reconhecidos pesquisadores atrelados ao escopo dos estudos da linguagem atentando para o fato de que

> muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. (ALMEIDA, 2004, p.16).

Percebendo uma conexão direta das diversas metodologias de ensino de língua portuguesa com os diferentes materiais de apoio para seu estudo, há, dentre os estudos que envolvem a temática da educação linguística, diversas investigações

sobre a utilização ou não do livro didático em sala de aula. No que diz respeito a esse questionamento, esta pesquisa se posiciona favorável ao uso do material didático no ensino linguístico, desde que seja encarado como sendo uma fonte de apoio para a construção do conhecimento e não seu objeto central. Entretanto, a problemática que se faz presente nesta temática não se reduz ao questionamento da díade utilizar/não utilizar, mas, também e principalmente, à abordagem linguística contida no material didático.

Portanto, ao detectar deslocamentos indevidos de teorias linguísticas ao ensino como sendo um dos principais fatores que levam o desempenho dos alunos da educação básica a ser desastroso, o presente estudo tem como objetivo verificar como ocorre a abordagem dos gêneros discursivos em um livro didático, considerando que esse material, muitas vezes, é o principal suporte teórico para o professor em sala de aula. Para isso, o presente estudo traça seu percurso da seguinte maneira: em um primeiro momento, será esboçado o estudo dos gêneros em seu âmbito geral; após, apresenta-se sua abordagem no constructo teórico do Círculo de Bakhtin e, por fim, analisa-se a proposta de exercício de um livro didático com suas respectivas considerações.

2 O estudo dos gêneros na seara da linguagem

Desde que o ser humano percebeu-se enquanto sendo um ser de linguagem, suas capacidades de simbolizar e representar aspectos da realidade por meio de elementos semiolinguísticos passaram a fazer parte do interesse de suas investigações. Nesse escopo, o estudo dos gêneros remonta à Antiguidade Clássica e, em seu percurso de investimentos analíticos, podem ser encontradas diferentes áreas do conhecimento que concebem o conceito de gênero desde uma perspectiva linguística até um olhar semiótico.

Ligados inicialmente à filosofia clássica, os estudos que circundam o universo textual-oral-gênero tem sua anunciação na arte platônica e aristotélica. Aristóteles (1988), por exemplo, em sua obra intitulada *Arte Retórica e Arte Poética*, propõe uma espécie de arqueologia da oratória a partir de uma tripartição, a saber: **gênero deliberativo**, **gênero forense** (judiciário) e **gênero demonstrativo** (epídico). Para o filósofo, a descrição dessas categorias deveria ser elaborada a partir das

circunstâncias de seu pronunciamento e, sobretudo, de uma observação aos ouvintes envolvidos na situação retórica.

Outra distinção atrelada à teoria clássica foi a taxionomia sistematizada por Platão em que se fundamentam as três formas que o discurso literário pode se configurar. Pertencem a esta divisão o **gênero lírico**, ligado direta e exclusivamente à fala do autor; o **gênero épico**, em que tanto ao autor quanto aos personagens é dada a voz; e, por fim, o **gênero dramático**, em que somente os personagens possuem direito à enunciação.

Embora os estudos iniciais da Retórica e da Poética tenham considerável relevância para o desenvolvimento póstumo das investigações linguísticas,

> a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão geral do enunciado e dos seus tipos. Da Antiguidade até hoje, estudaram-se os gêneros retóricos [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 13).

Em termos gerais, o que se explicita na citação precedente é o fato de o estudo dos gêneros apresentar-se, em sua totalidade na época, apenas no âmbito literário e, além disso, neste movimento investigativo, não serem estabelecidas suas relações senão de natureza estética. Isso ocorreu pelo fato de que, embora a ciência Linguística tenha adquirido autonomia no início do século XX, a partir da teoria fomentada por Ferdinand de Saussure[11], seu objeto de estudo inicial eram unidades menores que o texto. No entanto, em 1960, com o advento da Pragmática, a linguística passa por inúmeras ampliações e, em muitas delas, os processos textuais, enunciativos e discursivos que ocorrem na e pela linguagem passam a ocupar lugar central nas diferentes abordagens. Todavia, grande parte das teorias que atualmente propõem a estudar esses processos, ora refutam ora se aproximam da Teoria Dialógica do Discurso, construída pelo Círculo de Bakhtin[12], responsável e precursora em propor aos estudos da linguagem um viés que ultrapassa os limites do formalismo.

[11] Linguista responsável por dar à Linguística um caráter científico e autônomo, a partir da obra *Curso de Linguística Geral*, publicada por três de seus alunos em 1916.
[12] O Círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos russos ligados a diferentes áreas do conhecimento que desenvolveram investigações de ordem científico-filosófica na área da linguagem.

3 Os gêneros discursivos na Teoria Dialógica

Para que se esboce como os gêneros do discurso são concebidos pelo Círculo de Bakhtin, faz-se necessário evocar alguns princípios basilares que atravessam este eixo temático. No entanto, cabe observar que, tendo em vista a complexidade[13] e amplitude do arcabouço teórico bakhtiniano, fazer-se-á, neste estudo, um recorte para fins analítico-metodológicos.

Primeiramente, compreender os gêneros do discursivo suscita revisitar a noção de linguagem na proposta bakhtiniana. Nesse sentido, o Círculo, no todo de sua produção intelectual, opõe-se às definições do **Estruturalismo**[14], **Behaviorismo**[15] e **Vosslerianismo**[16], presentes nos estudos linguístico da época. Para a Teoria Dialógica do Discurso, a linguagem, verbal e não verbal, dá-se por meio da ação e (inter)ação sóciodiscursiva entre sujeitos inseridos em um **universo sígnico** que, por sua vez, é regido por um sentido físico-material (palavras, imagens, cores, etc.) e um sentido sócio-histórico (época em que ocorre a enunciação, grupo social dos sujeitos envolvidos, etc.). Além disso, esse universo sígnico da linguagem

> recebe um ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo o signo é ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELLO, 2018, p. 170).

Depreende-se, portanto, que **ideologia** para o Círculo diz respeito ao posicionamento, à valoração e ao ponto de vista que o locutor instaura em sua enunciação e, no caráter tensivo da linguagem, em um processo alteritário, seu interlocutor ora corrobora, ora o rechaça em termos axiológicos. Além disso, o emprego da linguagem ocorre por meio de gêneros discursivos e, por isso, a Teoria

---

[13] Salienta-se que todas as concepções empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, em seu percurso teórico, mostram-se em relação de interdependência. Por isso, para o entendimento aprofundado de todas as noções desenvolvidas pelo grupo de estudiosos é necessária a leitura da totalidade produzida intelectualmente por seus integrantes.

[14] O Estruturalismo teve como principal representante o linguista Ferdinand de Saussure e concebia a língua como uma abstração, fora do seu uso real.

[15] Tendo como fundador o psicólogo Burrhus Frederic Skinner, o Behaviorismo explicava a língua via comportamentalismo, baseando-se na díade estímulo-resposta.

[16] A escola de Karl Vossler considerava a língua como sendo um processo condicionado a criação artística dada por atos individuais de discurso.

Dialógica do Discurso, ultrapassa os estudos sobre gêneros até então desenvolvidos, pois dá ao movimento enunciativo-discursivo um caráter infinito e ilimitado. Segundo Bakhtin, o cerne dos gêneros do discurso são os **enunciados concretos** que possuem natureza heterogênea e

> refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p.11, grifos do autor).

Portanto, pontua-se que os gêneros do discurso para o Círculo não possuem a natureza fixa, estática e normativa como abordada pelos estudos da Retórica, da Poética e, atualmente, por teorias textuais e enunciativas vinculadas ao estruturalismo. Em Bakhtin, ao analisar-se um gênero discursivo, não se prioriza apenas o produto, mas, sobretudo, o seu processo de criação, constituindo um projeto enunciativo. Atrelando tal processo às diferentes esferas de atividade humana, o filósofo russo ressalta, ainda, que a natureza geral do enunciado pode ser manifestada por gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primeiros se configuram no discurso da vida cotidiana como, por exemplo, um telefonema, a enunciação de um “bom dia”, uma mensagem no *WhatsApp*, etc. Os últimos ligam-se às atividades humanas mais complexas envolvendo um convívio cultural mais organizado cujo discurso escrito se faz muito presente (artigos científicos, romances literários, documentos sociopolíticos, etc.). No entanto, embora haja essas especificações, não há espaço na teoria bakhtiniana para dicotomias e, por isso, os gêneros primários e secundários se mesclam, se tornam interdependentes e reincorporam-se, mostrando, dessa forma, o caráter plástico e orgânico da linguagem.

Por fim, é necessário destacar o princípio que mais se destaca no construto teórico do Círculo e que atravessa, necessariamente, todos os outros concebidos: o **dialogismo**. Sob o viés bakhtiniano, embora o enunciado, seu objeto de estudo, seja individual, nunca ele será uno, pois o interlocutor se faz também responsável por sua produção. Isso significa afirmar que, apesar de o enunciado ser de criação individual, de alguma maneira, ele será atravessado pelo enunciado/enunciação alheio. Dentro

deste prisma, o enunciado funcionará sempre como sendo uma resposta a enunciados anteriores e posteriores e, além disso, em sua constituição, haverá ecos de diversas naturezas discursivas. Dessa forma,

> todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Logo, o enunciado, configurado em um gênero do discurso, será sempre de dois sujeitos, pois ambos possuirão papel ativo no processo de interlocução. Além disso, há em sua natureza constitutiva o princípio dialógico que, discursivamente, traçará relações diversas com outras enunciações. Para fins de exemplificação, segue abaixo uma possibilidade de análise sumária de dois projetos enunciativos com suas respectivas especificidades.

Figura 1 – Pôster do filme *De repente 30*

Fonte: DE REPENTE 30 (2012, [s/p]).

Visto que, sob o viés bakhtiniano, o uso/emprego da língua e a esfera de atividade humana são dimensões inseparáveis, faz-se fundamental, para a compreensão global de um gênero do discurso, o resgate da situação extraverbal que

o engendra. Nesse sentido, o gênero acima esboçado está vinculado ao universo publicitário, uma vez que ele divulga, sumariamente, uma produção cinematográfica. Além disso, é importante ressaltar que essa materialidade pode ser apresentada em diferentes suportes de divulgação como, por exemplo, pôster de filme em cinemas, capa de dvd, jornal, página digital, enfim, inúmeros espaços que, com suas especificidades, têm como principal finalidade a de atingir um interlocutor presumido. Por isso, uma mesma materialidade linguística, a depender da esfera com a qual se encontra veiculada, pode se dirigir, enquanto enunciado, a diferentes sujeitos. No caso do gênero publicitário em questão, ressalvo algumas características específicas de cada esfera e suporte, pode-se depreender que o locutor, na tentativa de influenciar seu interlocutor, o concebe enquanto sendo alguém que gosta do gênero comédia romântica, com protagonismo feminino, autoquestiona-se sobre questões subjetivas, etc. A partir disso, arquiteta seu projeto enunciativo, em termos de endereçamento e questões socioculturais.

A primeira questão a ser observada é que esse projeto está caracterizado pela junção do universo textual com o universo imagético. Por isso, tanto o verbal quanto o não verbal, constroem o sentido mutuamente. Em relação às imagens, vê-se uma mulher, propondo um movimento saltitante que, de maneira geral, atrela-se à ideia infantil e à comédia, permeada e empenhada a provocar o riso e a leveza no interlocutor. Ademais, a personagem apresenta-se com um figurino peculiar: um casaco branco de estilo formal, uma sandália prata brilhante na ordem chique, bolsa casual vermelha e, para a surpresa do leitor, uma camisola. Tem-se aí um elemento cuja finalidade pode ser a de causar estranheza e provocar no público um interesse vinculado ao questionamento de o porquê alguém está vestido dessa forma, o que ocorre com essa personagem, qual o seu problema, entre outras dúvidas possíveis. Também, na parte de baixo do anúncio, observa-se a suposta protagonista do filme abraçada em um homem, dando ao leitor uma noção premonitória deste projeto enunciativo: além de comédia, haverá romance.

Quanto ao verbal, analisando de cima pra baixo, primeiramente aparecem os nomes dos protagonistas da produção cinematográfica, algo bastante comum deste gênero. Isso ocorre pelo fato de que a escolha dos atuantes influencia na adesão ou não por parte do público em termos de querer assistir a obra. Nas marcas linguísticas *De repente 30,* percebe-se a enunciação de um elemento temporal cuja função sintático-morfológica é de locução adverbial respaldada pelo numeral **trinta**. Nesse

enunciado, encontra-se mais um elemento destinado a despertar a curiosidade leitora: de repente o que? 30 dias? 30 anos? 30 meses? 30 amores? Como mensurar isto? Também, logo abaixo deste enunciado, tem-se a sequência **uma comédia para a criança em todos nós***,* trazendo a noção de candura, descoberta, entendimento de si e, consequentemente, servindo como uma espécie de convite ao telespectador para se autodescobrir, resgatar sua criança interna. Abaixo, vê-se um elemento bastante característico da publicidade, materializado pelo termo **melhor***,* cumprindo sua função de persuadir o provável telespectador a assistir a "mais incrível" comédia romântica do ano em que foi projetada. Por fim, salienta-se que as cores das fontes utilizadas dos elementos verbais se entrecruzam com as cores dos elementos não verbais (figurino da personagem), produzindo um sentido, característico do vermelho e do rosa nas culturas ocidentais em geral, de diversão, infantilidade e paixão.

Como dito nas observações teóricas deste artigo, para o Círculo de Bakhtin, em todo projeto enunciativo há ressonâncias de outras enunciações. Nesse sentido, observemos o enunciado abaixo:

Figura 2 – Pôster parodiando o filme *De repente 30*

Fonte: BRASIL (2018, [s/p]).

De maneira imediata, o que se destaca é a relação que o enunciado acima estabelece, visual e dialogicamente, com o anteriormente analisado. Trata-se de um dialogismo cuja natureza é composicional, ou seja, o aspecto verbo-visual se arquiteta

da mesma forma, via empréstimos[17] de elementos constitutivos. Todavia, cabe ressaltar que a noção de **dialogismo**, fundamentada pelo círculo bakhtiniano, não se restringe apenas ás relações superficiais de formas. Pelo contrário, o dialogismo é inerente à linguagem e, na maioria das vezes, é de natureza discursiva, ou seja, configuram-se por ecos semânticos presentes em diferentes enunciações que ora corroboram, ora se refutam, em termos de tons axiológicos. Portanto, ao analisar-se o gênero em questão, percebe-se que sua aproximação com o anterior dá-se superficialmente. Esse fenômeno ocorre porque o locutor desse projeto enunciativo possui outro intento e, por isso, cria outro gênero do discurso, uma vez que sua arquitetônica se faz engendrada em outra esfera social.

Primeiramente, trata-se do gênero *meme* cujo suporte/veículo de divulgação são as redes sociais. A situação extraverbal que o engendra é, no sentido enunciativo (aqui e agora), a eleição presidenciável brasileira, em que o candidato Jair Bolsonaro, esboçado no enunciado, aparece substituindo a Jennifer Garner.

Comungado ao figurino da atriz, depreende-se que o locutor intenta, ao figurar o candidato com peças de roupas ditas “femininas”, criticar os discursos homofóbicos proferidos pelo ator social durante sua vida pública. Ainda, há o acréscimo do elemento imagético **arma de fogo** como uma espécie de tatuagem na perna do personagem, fazendo alusão à sua campanha de armamento, projeto âncora de sua proposta eleitoral. Tem-se assim outra crítica responsiva aos discursos de pró-violência produzidos pelo candidato e seu coral de apoio. No lugar das imagens do casal abraçado, no primeiro enunciado, foram colocadas duas fotografias do candidato, para fins de veracidade, na Câmara dos Deputados Federais, local em que Jair Bolsonaro exerceu seus mandatos por 30 anos e, como verbalizado no enunciado, “sem fazer porra nenhuma”. Essa enunciação se refere ao fato de que, durante sua vida pública como deputado, o político apresentou dois projetos, algo que comparado ao número de seus mandatos e ao tempo de exercício trabalhado significa muito pouco.

Também, diferentemente do primeiro projeto enunciativo, o enunciado com função persuasiva foi remanejado da parte de baixo para cima, podendo-se perceber a substituição dos termos **melhor** e **romântica** por **pior** e **trágica***,* dando ao todo semântico um tom axiológico negativo. Por fim, destaca-se que, neste caso, o locutor

[17] O lançamento do filme ocorreu em 2004 e a produção do *meme* se deu no período eleitoral presidenciável do Brasil, em 2018.

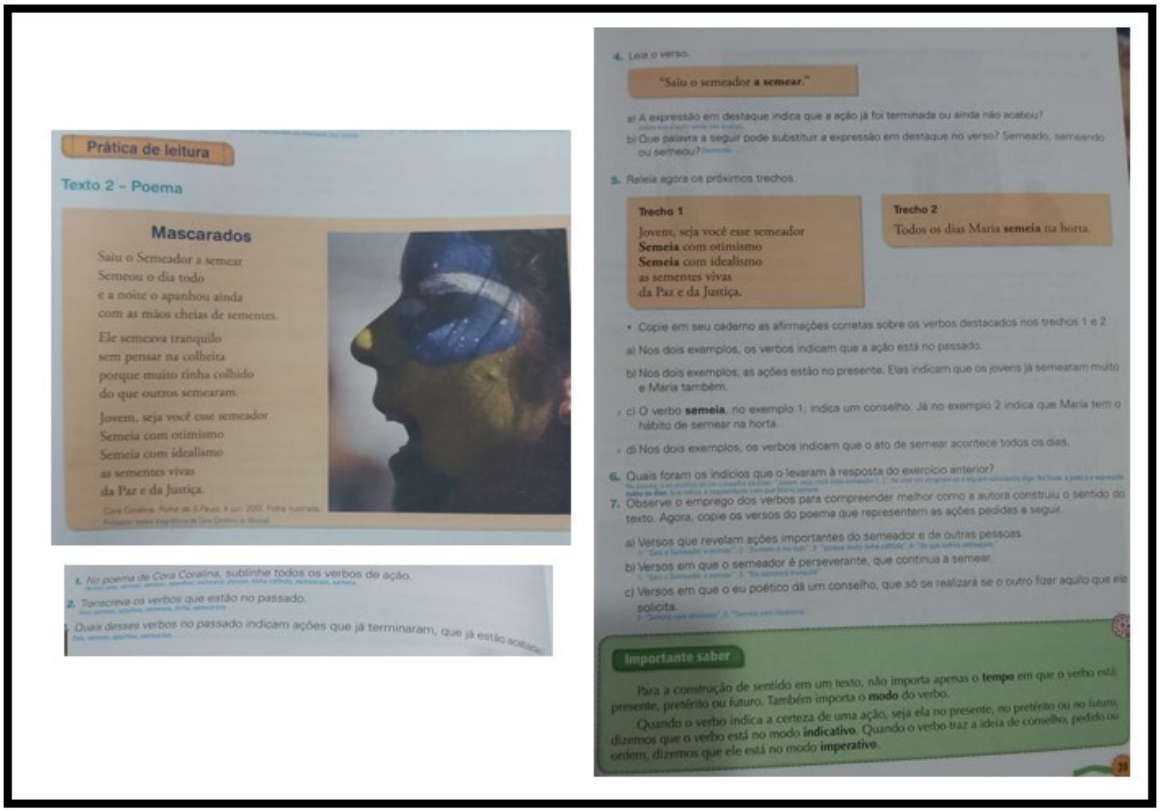
endereça seu projeto ao seu interlocutor presumido, mas projeta algo natural do discurso que é a refração de seu enunciado enquanto signo ideológico, pois o veículo em que se manifesta (rede social) tem um público imensurável. Ecoa nesse movimento discursivo uma voz social que busca, possivelmente, persuadir possíveis eleitores do candidato a repensarem o voto eleitoral.

4 Análise sumária de um exercício proposto

Diante das observações precedentes, neste momento, será feita a análise de um dos exercícios propostos pelo material didático que foi investigado. No entanto, fazem-se imperativas duas observações: a primeira se trata de esclarecer que, embora aqui seja esboçado apenas um exercício, fez-se uma análise em toda obra, imunizando-se assim de possíveis críticas acerca de generalizações; a segunda diz respeito ao posicionamento deste estudo frente ao uso do livro didático. No que tange a isso, embora atentos estudos apontem diversas problemáticas nos materiais de apoio didático, considera-se, no presente estudo, sua importância em termos de simbologia social. Muitas crianças, por inúmeros e distintos motivos, não convivem em um ambiente familiar leitor e, portanto, o livro didático representa seu marco inicial na entrada ao universo da leitura e da escrita.

A escolha do livro analisado deu-se pelo fato de a coleção (do 6° ao 9° ano) manifestar-se como tendo ancoragem epistemológica na Teoria Dialógica do Discurso, fomentada pelo Círculo de Bakhtin. Intitulada como *Tecendo Linguagens* (2014), trata-se de uma coleção destinada ao ensino fundamental, distribuída e publicada pela PNLD. Estruturada em diferentes partes a cada novo capítulo, percebem-se objetivos centralizados em diferentes habilidades linguísticas como oralidade, escrita, leitura e análise linguística. Analisou-se na íntegra o livro correspondente ao 8° ano e, em termos quantitativos, o que aqui será esboçado representa 83% dos exercícios contidos na obra completa. Todavia, a investigação perscrutou a parte nomeada *Reflexão sobre o uso da língua* de cada capítulo. Sempre precedida por uma proposta de leitura, esta parte apresentava-se com o objetivo de averiguar como se configura o uso da linguagem via gênero do discurso. Abaixo, esboça-se as imagens de um exercício proposto, retiradas do livro:

Figura 3 – Seleção de exercícios do referido livro



Fonte: Montagem feita com imagens de páginas do livro *Tecendo Linguagens* (2014).

O primeiro apontamento a ser feito está textualmente marcado no projeto enunciativo contido no exercício proposto. Ao observar-se a poesia Mascarados, de Cora Coralina, percebe-se, em seu final, o enunciado Professor: dados biográficos de Cora Coralina no Manual. Nesse ponto, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, se detecta um problema, uma vez que pode ocorrer de o professor, por diversos motivos, não apresentar aos alunos as informações elementares sobre a poetisa. Sob o prisma de uma semântica discursiva, é importante que o aluno tenha acesso às informações de autoria, pois conhecer o lugar de fala do sujeito empírico, muitas vezes, dá ao leitor subsídios para compreender as vozes sociais projetadas no ato de discursivização do autor.

Em relação à reflexão feita sobre o uso da língua proposto, nota-se que o escopo são os modos verbais, sobretudo porque neste enunciado concreto há uma onipresença de termos que indicam ação. No entanto, os exercícios de números 1,2 e 3, por exemplo, apenas suscitam ao leitor a identificação da classe gramatical **verbo**, não o conduzindo a explorar os sentidos que emergem pela escolha estilística temporal do locutor. No exercício de número 4, presencia-se a mesma finalidade,

mostrando-se um pouco diferenciada pela proposta de substituição lexical, mas não evidenciando que tal movimento discursivo pode modificar o tom axiológico da enunciação. Também, os exercícios de números 5 e 6, mais uma vez, reiteram a atividade de copiar, não considerando a compreensão ativa responsiva do aluno. Na proposta de número 7, embora seja verbalizada a noção de construção de sentido, mantem-se a metodologia de reprodução, repetição e assim por diante.

Embora que a teoria metalinguística do Círculo afirme a importância dos estudos formais para a análise dialógica discursiva, o que se preconiza nesse arcabouço teórico-metodológico é a observação, construção e, principalmente, coprodução de sentidos estabelecidos na interação discursiva entre locutor e interlocutor, autor e leitor. Isso significa afirmar que

> as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. (BAKHTIN, 2013, p. 23).

É exatamente isso que ocorre no exercício proposto pela obra analisada. Focalizou-se, para fins de taxionomia gramatical, nos aspectos formais e normativos do projeto enunciativo, conduzindo o aluno a pensar que o sentido de um gênero do discurso está somente em sua materialidade linguística que, por sinal, também foi mal explorada, pois os elementos imagéticos ligados a poesia não foram explorados. Questionamentos do tipo: **No que a imagem se faz interligada à poesia? Que rosto é esse pintado com as cores da bandeira brasileira? Que efeito de sentido essa imagem produz quando associada ao que está verbalizado?** Não foram elaboradas e, atrelado a isso, o resgate da situação extraverbal que engendra esse enunciado também não foi feito.

5 Considerações Finais

Em termos teóricos, diante do que foi exposto neste artigo, trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula requer o entendimento dos princípios dialógicos que se fazem inerentes na constituição de um enunciado. Apesar de os estudos formais serem de extrema importância para a análise linguística, ancorar-se na Teoria Dialógica do Discurso pressupõe a ultrapassagem das barreiras do repetível e normativo. Levar em conta o discurso significa conceber a linguagem sendo, essencialmente, social, axiológica e alterável devido às necessidades humanas.

Nesse sentido, a maneira como o livro didático analisado explora o gênero do discurso é, demasiadamente, distante dos fomentos do Círculo de Bakhtin. Percebeu-se que, no exercício proposto, foi destacada apenas a estrutura do gênero poético, conduzindo o aluno a refletir apenas sobre seus aspectos metalinguísticos. Nenhum dos questionamentos feitos propõe a evocação dos sentidos instaurados no processo de produção do projeto enunciativo. Não houve indícios de uma concepção de gênero enquanto um lugar de interação de sujeitos imbricados, dialogicamente, que agem por meio de um processo sóciodiscursivo. Constatou-se que o livro didático investigado, embora se diga ancorado nos preceitos bakhtinianos, mantem-se no viés metodológico tradicional e escolástico de ensino, algo que se distancia do Círculo de Bakhtin, uma vez que, em nenhum momento, as vozes sociais do professor e dos alunos foram contempladas.

Referências

ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português? In: GERALDY, José Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

AMARAL, Tania. et al. **Tecendo Linguagens**. Língua Portuguesa. IBEP: 2014.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Edições de Ouro, Coleção Universidade, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL contra Jair Bolsonaro. Facebook. 22 set. 2018. Disponível em: https://www.facebook.com/brasilcontrajairbolsonaro/posts/748673742138046/. Acesso em: 31 ago. 2019.

DE REPENTE 30. **Adoro Cinema**. 3 out. 2012. Disponível em: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-46340/fotos/detalhe/?cmediafile=20275816. Acesso em: 31 ago. 2019.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

A OPOSIÇÃO ENTRE POESIA E CORPO EXPRESSA EM “CERCO AO CORPO” (1978), DE HELENA PARENTE CUNHA

Pablo Lemos Berned
Universidade Federal da Fronteira Sul
pablo.berned@uffs.edu.br

Resumo: Este trabalho propõe-se a apresentar uma leitura sobre a relação entre a poesia e o corpo em **Corpo no Cerco** (1978), primeiro livro de poemas publicado pela poeta baiana Helena Parente Cunha, reconhecida também como professora, ensaísta, romancista e contista. O livro é composto por 52 poemas que se destacam pelas inusitadas disposições gráficas e pelo recorrente espaço em branco da página, exigindo do leitor uma postura peculiar na leitura dos poemas, pois também reivindicam uma dicção própria ao exprimir uma sonoridade por meio de aliterações, ecos e trocadilhos na composição de palavras e pela sintaxe insólita. Ao explorar os limites das convenções linguísticas e estéticas, a obra de Helena Parente Cunha assume o desafio de despertar a imaginação dos automatismos a que os leitores são acostumados ao invés de exigir que o leitor adapte-se, reconhecendo no texto o que lhe é familiar. É neste sentido que o título do livro evoca desce o princípio o cerco, essa estratégia bélica de posicionar um exército em volta do lugar onde o inimigo habita pois, com esta analogia, o corpo no cerco caracteriza o espaço habitual do eu-lírico, porém desejante de romper com os liames das convenções linguísticas e estéticas para experimentar e provocar sutis sensações sugeridas, imaginadas e fugidias. Ao voltar-se para a voz lírica que irrompe do texto, expondo-se decomposta em distintas perspectivas, por vezes fragmentadas e turvas, recorre-se às abordagens sobre o corpo e o sujeito propostas por Jean-Luc Nancy.

Palavras-chave: Poesia brasileira; Autoria Feminina; Escritas do Eu; Intimidade.

1 Considerações iniciais

Helena Parente Cunha (1930-), nascida em Salvador/BA, é conhecida pela sua atuação acadêmica como professora titular de Teoria da Literatura na Faculdade de Letras e professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Também é reconhecida pelo seu romance **A mulher no espelho**, de 1985, entre outras diversas publicações, tanto em prosa quanto em verso.

Corpo no cerco é sua estreia na escrita de poesia. O livro foi escrito no início da década de 60, porém teve sua primeira publicação apenas em 1978 e é composto por 52 poemas breves. Todos os poemas possuem uma extensão limitada pois se dispõem, invariavelmente, nas duas páginas do livro aberto, com predomínio de duas a quatro estrofes, distribuindo-se nos espaços a fim de explorar distintas possibilidades de sentido pela posição gráfica e pelo recorrente espaço em branco da página. A composição dos poemas remete a uma possível inspiração advinda da poesia concreta, que eventualmente recorre a uma disposição figurativa do texto, mais próxima dos *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire, e por vezes lembra haicais pela brevidade do poema ao apresentar uma percepção súbita do cotidiano.

Portanto, além de serem lidos, são poemas para serem vistos no enquadramento limitado pela extensão espacial das páginas. A disposição dos poemas é subvertida, por exemplo, na posição do título, que não ocupa necessariamente a posição de início da página. Aliás, por vezes, o reconhecimento do título é feita apenas pela menção no sumário, considerando-se que a palavra (ou expressão) está diluída no poema.

A experimentação também se expressa na construção de palavras. Há em diversos poemas uma tentativa de superação da linearidade do significante, ao sobrepor fonemas ou substituir letras de modo a privilegiar a economia da síntese enquanto amplia os sentidos possíveis das palavras. Além desses exemplos, também poderiam ser destacados frequentes casos de aliteração e jogos de rimas que valorizam o trocadilho.

Este trabalho propõe-se a apresentar uma leitura sobre a relação entre a poesia e o corpo em **Corpo no Cerco** (1978), a partir de considerações do filósofo contemporâneo Jean-Luc Nancy sobre a poesia e sobre o corpo. Desde o título do livro é evocado o cerco, essa estratégia bélica de posicionar um exército em volta do lugar onde o inimigo habita. Com esta analogia, o corpo no cerco caracteriza o espaço habitual do eu-lírico, porém desejante de romper com os liames das convenções linguísticas e estéticas para experimentar e provocar sutis sensações sugeridas, imaginadas e fugidias.

2 Corpo x poesia

Helena Parente Cunha, ainda antes de sua primeira publicação como poeta, em seu ensaio sobre os Gêneros Literários, de 1975, reconhecia como elemento constitutivo do gênero poesia o que ela denominou “clima lírico” (CUNHA, 1979, p.98), certa essência formada pela afetividade e pela emotividade, sempre ligada ao íntimo e ao sentimento. “A atitude fundamental da lírica”, nos termos que ela propunha, consiste, portanto, na fusão do sujeito e do objeto, isto é, aproximando aquilo que é exterior ao sujeito ao que lhe é interior, tornando fluidas e inconsistentes a relação entre eu e o mundo ao ponto de fundi-las.

Em outros termos, podemos compreender que, na perspectiva adotada pela *ensaísta* Helena Parente Cunha, a poesia pode provocar um efeito de internalizar aquilo que for externo, particularizando um olhar sobre o mundo, em detrimento de

uma perspectiva pretensamente objetiva; ao mesmo tempo em que externaliza aquilo que seja de foro íntimo a um potencial público leitor que se identifica com essa expressão singular derivada de uma particular sensibilidade de observação de si mesmo e do mundo à sua volta.

Na mesma seção do ensaio, contudo, a autora pontua a necessidade de não confundirmos o "eu lírico com o eu autobiográfico", pois o fato literário provoca uma nova realidade, um universo fictício, "atrás da qual o autor desaparece". O designado "eu autobiográfico", portanto, corresponde a uma existência reconhecida como real de alguém que exerceu, em coordenadas espaciais e temporais, uma atividade de escrita, com uma trajetória de vida (ou seja, reconhecida por um paratexto biográfico).

Quanto ao sujeito lírico, por uma perspectiva da tradição, e em oposição aos demais gêneros (talvez com exceção do romance de narrador impessoal), parece que podemos reconhecer-lhe uma independência em relação a um corpo, quando concebemos que a origem da voz poética (e da profética também) não está naquele que a reproduz, mas na inspiração pelas musas ou por algum agente divino. Ou seja, nos é aceitável que a voz lírica possa ressoar através de um corpo a partir de alguma entidade incorpórea.

Jean-Luc Nancy, filósofo contemporâneo, questiona-se, em **Corpo, fora** (2015), se aquilo que reconhecemos como "eu" ou como "sujeito" é o corpo, ou se o corpo apenas carrega essa essência incorpórea que define uma consciência de existência[18], num desdobramento da dicotomia entre corpo e alma. No mesmo sentido, a propósito de uma reflexão sobre o sujeito em **Corpo-Teatro** (2016), Nancy considera a "subjetividade" não como relatividade ou interioridade, mas como:

> [...] imaterialidade dessa posição 'minha', pontual, topo do ângulo ou da articulação da decisão de existência. [....] Enquanto pensarmos em termos de sujeito, pensamos [...] em termos de substância incorporal (NANCY, 2016, p.225).

Desta forma, como afirma Nancy, o sujeito não é o corpo. O corpo é uma existência dada pela natureza, regrado por condições físicas e biológicas, anterior à

[18] Não vejo uma resposta fácil para esta questão. Da mesma forma que podemos entender que a existência (no plano social) não é possível senão a partir de um corpo e das suas reações orgânicas, também podemos reconhecer que há incongruência de identidade quando a consciência de si não coincide com o corpo que nasceu. O mesmo não acontece quando papeis sociais designados em virtude da cor de pele ou do gênero sexual, por exemplo, não são aceitos pelos indivíduos estigmatizados ou pelo grupo social ao qual se reconhecem: neste caso não se trata de modificar o corpo, mas a sociedade, isto é, as relações de harmonia com os diferentes corpos em um mesmo espaço.

consciência de si. Não se trata de opor corpo e sujeito pela dicotomia do que seja material ou imaterial (embora isso pareça plausível), mas buscar compreender de onde vem a voz lírica: quem é o sujeito da enunciação numa construção textual que se estabelece de forma geral pelas marcas da intimidade e da subjetividade, embora permita a dissociação entre o "eu lírico" e o "eu biográfico", por vezes recorrendo a um "eu ficcional" ou mesmo a ausência de um "eu"?

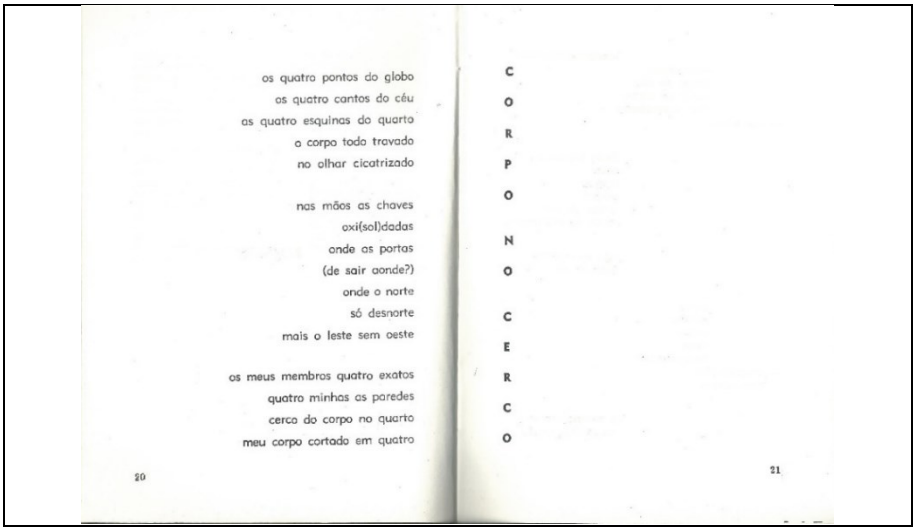
Ou ainda, por outras perspectivas: cabe a interrogação a respeito da *origem dessa voz lírica* que se permite subverter categorias comunicativas, na medida em que pode evocar um interlocutor determinado, seja nomeado no poema ou na dedicatória, exprimindo inclusive uma intimidade, embora o texto seja público e possa ser lido por tantos quantos forem os leitores interessados? Ou quando o poema dirige-se a uma personagem histórica ou ficcional, ou mesmo a um desdobramento de si? Ou mesmo a ninguém, sem a reprodução de uma situação enunciativa na construção do texto de um poema, ainda que o próprio poema se constitua como um enunciado com suas particularidades?

Isso posto, consideremos que, na medida em que opomos elementos naturais a produtos feitos a partir da ação humana na natureza, o corpo opõe-se à poesia.

3 Cerco do corpo

Corpo no cerco, título da publicação, é também o título do poema que abre o livro:

Imagem 1 – *Corpo no cerco*



os quatro pontos do globo
os quatro cantos do céu
as quatro esquinas do quarto
o corpo todo travado
no olhar cicatrizado

nas mãos as chaves
oxi(sol)dadas
onde as portas
(de sair aonde?)
onde o norte
só desnorte
mais o leste sem oeste

os meus membros quatro exatos
quatro minhas as paredes
cerco do corpo no quarto
meu corpo cortado em quatro

20

C
O
R
P
O

N
O

C
E
R
C
O

21

Fonte: Cunha (1989, pp.20-21)

Neste poema, identificamos as três estrofes dispostas na página à esquerda e o título à direita, disposto na vertical, já contestando de início as convenções a respeito da apresentação de um texto. Na primeira estrofe, o corpo travado é apresentado como que comprimido pelos quatro pontos do globo/quatro cantos do céu/quatro esquinas do quarto. Entretanto, se o quarto se apresenta como um limite físico, os pontos do globo e os cantos do céu, em concepções paradoxais, indicam que esse cerco ao corpo não é (apenas) de ordem física.

Tal leitura se afirma quando, na segunda estrofe, há chaves nas mãos para uma fuga ao cerco, mas as portas não indicam uma saída ou um rumo (um norte) a ser tomado. Mesmo as chaves são inúteis para abrir caminhos, uma vez que são caracterizadas como *oxi(sol)dadas*: ao sobrepor as palavras “soldadas” e “oxidadas”, estes versos propõem uma imagem de fechaduras emperradas.

Situação semelhante aparece em outro poema, *Rumo sem rumo*, com “extraviados caminhos / de geografia sem memória / mapas rasgados” e passos que sonambulam tropeçados e seguem vacilando “ao rumo de nunca-onde” (CUNHA, 1989, p.35). Em ambos os poemas, há uma deliberada intenção de saída, todavia não há caminhos possíveis; mesmo quando em movimento, como no segundo poema, estar “sem rumo definido” é ir “a lugar algum”.

A presença de um sujeito-lírico em *Cerco ao corpo* manifesta-se apenas na terceira estrofe, indicado pelo uso de pronomes possessivos: “meus membros”; “minhas paredes”; “meu corpo”. Consideremos que não há a enunciação de um “eu”, nem mesmo por alguma desinência verbal. Também não há pontuação ou conectivos que estabeleçam relações lógicas entre os quatro últimos versos. Isso permite que se leia “Os meus membros quatro exatos / quatro minhas as paredes” como condições que explicam a situação evocada desde o título do poema e do livro, e manifesta no terceiro verso: “Cerco no corpo do quarto”. O próprio corpo, no cerco do quarto, coloca-se como cerco ao sujeito lírico, afirmando a oposição entre uma consciência construída e um universo dado; isto é, afirmando a oposição entre sujeito e corpo.

Por fim, o número quatro é retomado, equivalendo os membros, as paredes do quarto e o corpo cortado. A menção a esse corpo cercado e cortado, que finaliza o primeiro poema, é retomado em outros poemas do livro, cujos títulos são *Pés*, *Meus Dedos*, *Meu Rosto* e *Cicatriz*. Todavia, mesmo tematizando esse corpo fragmentado, portanto descaracterizado, ainda assim a voz lírica expressa a consciência vinda deste corpo.

A própria poesia faz-se ação concreta no mundo. Em **Fazer, a poesia**, Jean-Luc Nancy compreende a poesia como a excelência da coisa feita, na medida em que "todo o fazer se concentra no *fazer* do poema, como se o poema fizesse tudo o que pode ser feito" (2016, p.149). A concepção de poesia que decorre desta perspectiva consiste em uma composição peculiar realizada a partir das possibilidades da língua e para além dela.

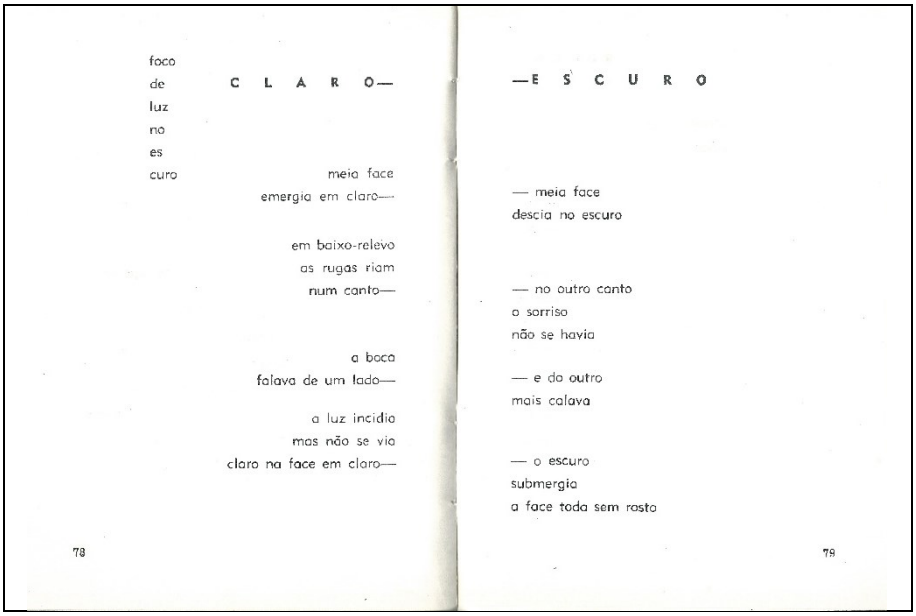
Em geral, a prosa e o teatro, por exemplo, valem-se do uso corrente da língua para criar universos, ao invés da subversão da língua, como a linguagem poética. Nancy ainda afirma, sobre a poesia, que ela não é acesso ao sentido, mas sua afirmação. Não há um além da língua, um sentido "por trás", como se costuma dizer. Está ali, mas não é dado, não é evidente. Não se trata de conhecer os códigos para decifrar a poesia, pois como Nancy reafirma, a poesia pode ser inclusive a recusa da própria poesia, a esquiva dessa aura que ela evoca.

> «Poesia» quer dizer: o primeiro a fazer, ou então o fazer enquanto ele é sempre primeiro, cada vez original.
> O que é fazer? É pôr no ser. [...]
> O poema é a coisa feita do fazer ele mesmo (2016, p.150).

Assim, a poesia não é um meio para dizer alguma coisa, mas remete a uma realização, caracteriza-se por uma ação concreta no mundo através da língua. Ela articula o sentido: não é apenas um acesso "ao" sentido, mas é um acesso "de" sentido. O poema ou o verso, por sua vez, ainda segundo Jean-Luc Nancy (2016), designa uma unidade de elocução intransitiva, que não remete a um sentido nem a um conteúdo, mas faz sentido. Portanto, o corpo cercado, fragmentado e imobilizado, expresso na poesia de Helena Parente Cunha, é caracterizado pela sua condição limitada; mesmo assim, a consciência ainda reage por meio da voz lírica, manifestada pela ação poética, que se realiza como potencial ilimitado de criação e afirmação de sentido no mundo.

4 Corpo partido

Imagem 2 – *Claro-escuro*



foco
de
luz
no
es
curo

C L A R O—

meia face
emergia em claro—

em baixo-relevo
as rugas riam
num canto—

a boca
falava de um lado—

a luz incidia
mas não se via
claro na face em claro—

78

—E S C U R O

— meia face
descia no escuro

— no outro canto
o sorriso
não se havia

— e do outro
mais calava

— o escuro
submergia
a face toda sem rosto

79

Fonte: Cunha (1989, pp.78-79)

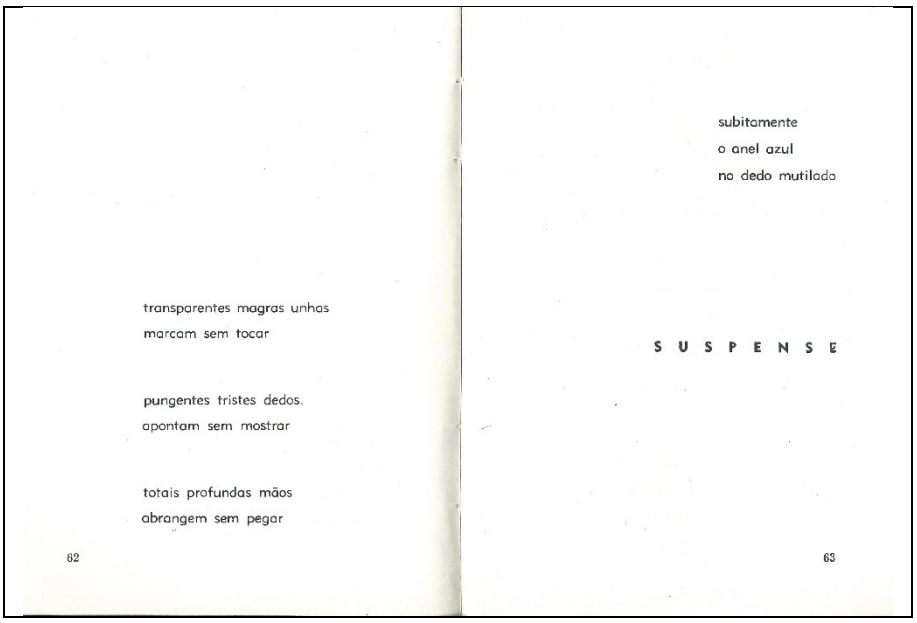
Em *Claro-Escuro*, a referência apresentada é a do foco de luz no escuro sobre um rosto, em que cada página ocupa-se da metade visível e perceptível, e da metade oculta pelo escuro e pelo silêncio. A face, as rugas e a boca são apresentadas por aquilo que a luz permite observar objetivamente, isto é, pelo que se manifesta através de reações do corpo: o riso, a fala. Contrapõe-se a isso o lado escuro, onde não há sorriso. Inclusive, a oposição à fala não é o silêncio, mas o verbo “calar”, designando a interrupção da fala – não a sua ausência.

No alto esquerdo das páginas está o foco de luz, disposto a representar figurativamente o feixe de luz, antes mesmo do título, marcando como o início do espetáculo. Em cena, um corpo. Esse corpo contrapõe-se à voz do sujeito lírico, que não reivindica um “eu”, nem mesmo a posse desse corpo, como no primeiro poema. Admitamos, porém, que o escuro não permite (ao menos pelo sentido da visão) uma apreensão daquilo que nos é externo, estranho, diferente, daquilo que não nos pertence. Então, o lado escuro do corpo em cena pode até ser deduzido ou imaginado, porém não pode ser compreendido senão por aquela existência que está naquele corpo. O fim do espetáculo – ainda considerando a disposição do texto: embaixo e à direita – realiza-se com a submersão da face no escuro, uma face sem rosto, portanto desprovida de identidade.

Em **Corpo-teatro**, Jean-Luc Nancy, na coordenada espaço-tempo que se chama “cena”, “os corpos se adiantam para apresentar o que todo o corpo faz enquanto corpo: apresentar-se em seu aparecer e desaparecer, apresentar a ação – «o drama» – de uma partilha de sentido” (NANCY, 2016, p.232). Em *Claro-escuro* esse corpo se expõe e ao mesmo tempo em que se oculta, permitindo efeitos de sentido inclusive naquilo que é escamoteado do proscênio.

Esse rosto dividido que nos é apresentado retoma aquele corpo cortado do primeiro poema, que pode ser observado também em outros poemas de **Corpo no cerco**, como em *Suspense*:

Imagem 3 – *Suspense*



Fonte: Cunha (1989, pp.62-63)

No poema acima, a disposição gráfica torna-se um elemento decisivo na proposição de efeitos de sentido, na medida em que a quarta estrofe – “subitamente/ o anel azul / no dedo mutilado” – está deslocada das demais, reforçando visualmente a cisão tematizada. O mesmo poema ainda subverte a função do título, não anunciando ao leitor (exceto pela referência no sumário) as marcas de ocultamento de ações, mas descolando-a para a conclusão, reforçando a evocação de um mistério.

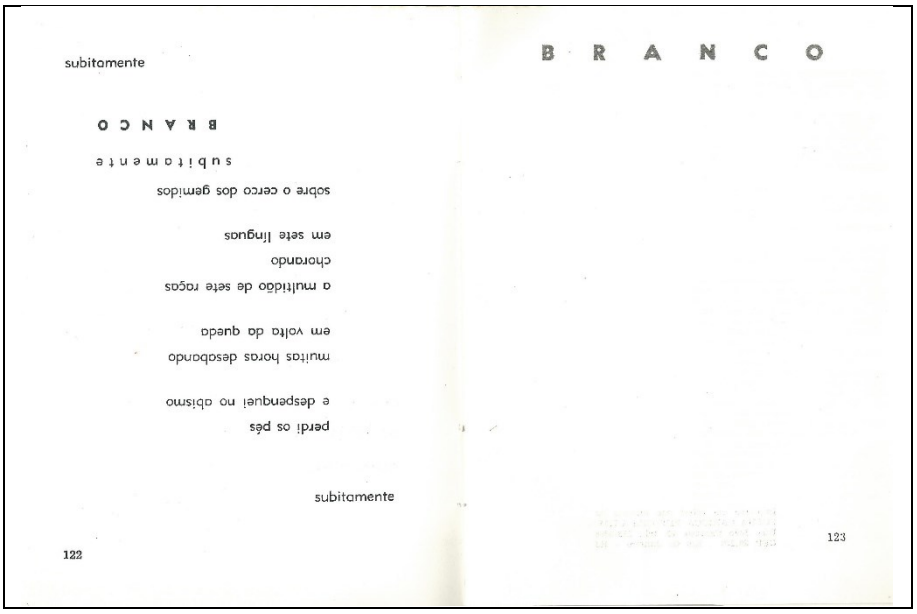
Essas unhas que marcam sem tocar, os dedos que apontam sem mostrar e as mãos que abrangem sem pegar – isto é, que produzem efeitos mesmo alheias ao gesto, como que incorpóreas – são contrapostas ao dedo mutilado, dotado de materialidade por acolher o anel. Dessa forma, o corpo que se revela gradativamente

– unhas, dedos, mãos – também se revela impotente para agir. Contraditoriamente, a única parte que têm êxito em cumprir uma função, o dedo que porta o anel, é mutilado.

Os versos, contudo, não indicam: o dedo é amputado por portar o anel? Se assim for, mesmo uma singela função, que nem ao menos exige a presença de um verbo na estrofe, é suficiente para que esse corpo seja amputado. Porém, e se o anel é posto no dedo já cortado? O advérbio “subitamente” pode induzir a conclusão de que o anel foi inserido já no membro sem vida. Se os pungentes dedos tristes apontavam sem mostrar, que tipo de aliança estéril revela o dedo morto?

O advérbio “subitamente”, que aqui pode ser associado a um corte repentino, é retomado em *Branco*, último poema de **Corpo no Cerco**:

Imagem 4 – *Branco*



Fonte: CUNHA (1989, pp. 122-123)

Neste poema os caracteres gráficos estão invertidos, à exceção da palavra “subitamente” no alto e no final da página à esquerda, e do título, em destaque, à direita. “Subitamente”, nas três ocorrências, associa-se ao “branco” do título. Para ler o poema, porém, é necessária uma disposição de movimento do corpo do leitor para inverter o livro e – por extensão – subverter a leitura.

O primeiro verso (?) do texto invertido apresenta pés perdidos e a queda no abismo. A ausência de pés é simbólica, pois marca um impedimento de locomoção. Todavia, não são pés cortados ou mutilados, mas perdidos. E a escolha do vocábulo torna a leitura ambígua, pois há coisas perdidas que não se recuperam mais (como a vida ou o tempo), porém pessoas e objetos, por exemplo, podem ser (ao menos

potencialmente) encontrados. Esse “cerco ao corpo”, que cerceia não apenas de modo físico o corpo do sujeito, pode ser superado se os pés / as portas / os mapas / os rumos forem encontrados?

Ainda sobre o primeiro verso (?), como o texto está “de cabeça para baixo”, poderíamos conceber a queda no abismo, paradoxalmente, uma queda para cima; o abismo não é escuro e deserto, mas um abismo subitamente branco, que retoma o título, povoado por multidões que choram sobre o cerco.

Inclusive o tema do cerco, que pode ser retomado em outros poemas do livro, aqui é composto por gemidos: sons inaudíveis que evidenciam a presença de outros corpos, embora desprovidos de destaque (designados pelo o uso do coletivo “multidão”, palavra singular que denota um plural difuso e homogêneo). O branco do abismo remete a um efeito de enevoamento, onde os corpos da multidão e também seus lamentos são como que dissolvidos de sua individualidade. Assim, restam apenas a imagem branca (equivalente ao branco da página?) com a presença turva de uma multidão indefinida; e os choros e gemidos destas vozes indistintas que formam o cerco deste último poema.

5 Conclusões provisórias

Em **Corpo, fora**, Nancy (2015) define o corpo como esse contorno onde começa e termina uma existência. Por sua vez, o significado do verbo “existir” está atrelado à percepção de distinção das coisas. O corpo é o motivo, o meio e a justificativa pelo que tudo acontece. O próprio poema possui um corpo, sua materialidade alfabética, tipográfica e espacial, cuja singularidade propõe a produção de efeitos de sentidos a quem o lê.

Ainda assim, a voz lírica dissocia-se do corpo. Não é a fala, produzida pelo aparelho fonador, ou a encenação do processo de escrita, que também é produto da ação do corpo. A oposição entre corpo e poesia pode ser afirmada quando recorremos à concepção da *ensaísta* Helena Parente Cunha (1979) sobre a fusão entre o interior e o exterior, dissolvendo os contornos do eu, do mundo e da estrutura da língua.

Neste sentido, os poemas de **Corpo no cerco** analisados nesta leitura afirmam a oposição entre a consciência e a realidade dada. O corpo cercado, fragmentado, oculto, apagado ou caído não se apresenta em condição de expressar-se, senão pela consciência manifestada pela voz lírica. O poema toma corpo, por assim dizer, no par

de páginas, espaço branco onde se revela o corpo de cada poema. Assim, o corpo, esteja preso no quarto ou no palco por amarras (físicas, biológicas, históricas ou sociais?) ou decomposto (desprovido de unidade ou de identidade), desdobra-se e reinventa-se na busca pela expressão de liberdade.

Referências

CUNHA, Helena Parente. **Corpo no cerco.** 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Os Gêneros Literários. In: PORTELLA, Eduardo et al. **Teoria Literária.** 3.edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

NANCY, Jean-Luc. **Demanda:** literatura e filosofia. Florianópolis: UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

_____. **Corpo, fora.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

A PREPOSIÇÃO *PARA* E SUA VARIANTE *PRA* NA ESCRITA DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Profª. Esp. Andressa Coelho Franco
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
dessa160487@hotmail.com

Profª. Drª. Adriana de Oliveira Gibbon
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
adgibbon@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa trata da preposição PARA e de sua variante PRA na escrita de seis estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. A pesquisa realizou-se sob a luz da Sociolinguística variacionista, e surgiu a partir de produções textuais coletadas em sala de aula. Nesta análise, foram testados os seguintes grupos de fatores linguísticos: posição da variante no texto (inicial, intermediária e final); gênero textual (e-mail, autobiografia, relato de passeio escolar, crônica da *internet* e teatro); e também o fator extralinguístico: sexo (feminino e masculino). Do total de 196 produções e reescritas textuais, 135 favorecem a ocorrência da variável PARA; e 61 favorecem a ocorrência da variável PRA.

Palavras-chave: Preposição PARA; Sociolinguística variacionista; Estudo.

1 Introdução

Em produções textuais coletadas em uma turma de Ensino Médio, contatou-se a dificuldade dos alunos em usar a forma PARA em textos escritos que exigem certa formalidade. Percebe-se que os alunos têm dificuldade em fazer a diferenciação entre PARA e PRA em textos mais formais, como redação escolar. Observou-se nas produções textuais escolares a presença de PRA, de acordo com os registros da modalidade falada e também com a escrita mais descontraída da *internet*. Entretanto, qualquer falante da língua materna observa que o registro PRA está disseminado em todas as faixas etárias e em todas as escolaridades na modalidade falada.

O respectivo trabalho parte da indagação de como se comportam as variantes PARA e PRA na escrita dos alunos de 1º ano do Ensino Médio, observando a influência de fatores linguísticos e extralinguístico no processo de variação de PARA e PRA.

A Sociolinguística surge como uma tentativa de junção da linguagem aos aspectos sociais e culturais. A concepção sociolinguística conceitua a língua como heterogênea e diversificada. É um modelo teórico-metodológico que assume o “caos” linguístico como objeto de estudo. Porém, para a Sociolinguística não há caos na

heterogeneidade da língua, pois os indivíduos se apropriam das mais diversas possibilidades significativas para facilitar os processos comunicativos entre seus constituintes e agilizar a interação entre si.

Tais questões nos parecem importantes, especialmente por que nosso trabalho focaliza o ensino. Como nosso objetivo é tratar das variantes PARA e PRA, é necessário lembrar que a variante PRA é bastante produtiva na fala e que se espera que esse fato influencie a escrita dos alunos, ainda que o *corpus* tenha sido coletado na escola, que dita uma escrita mais tradicional.

Dessa forma, propomos que para a variável PARA (tratada na modalidade escrita) há duas variantes distintas: PARA e PRA e propomos também verificar as questões de ensino, afim de um trabalho de adequação verbal, que auxilie o aluno e faça com que o mesmo saiba adequar-se as diferentes situações de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

2 Descrição e análise dos dados

O *corpus* dessa pesquisa consiste em produções de seis alunos, três meninas (B, M, H) e três meninos (C, R, E), cursando o primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre catorze e dezesseis anos, de uma escola da rede pública estadual, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados é composta por cinco atividades de produção textual, todas realizadas em sala de aula: E-mail, Autobiografia, Relato de passeio escolar, Crônica e Texto teatral escrito (duas produções).

Propomos três grupos de fatores para essa pesquisa. No primeiro deles, Posição da variante no texto, tratamos da análise da posição das variantes PARA e PRA ao longo das produções e reescritas dos alunos. Nossa hipótese é de que os alunos usam mais PRA no início do texto. Após algum tempo de escrita, o aluno faz um monitoramento, a partir do reconhecimento de estar escrevendo um texto para um ambiente formal (escola), e a forma mais tradicional, PARA, tenderá a aparecer. Os fatores propostos para esse grupo são: inicial, intermediário e final.

No grupo de fatores Gênero Textual monitoramos os gêneros textuais trabalhados: e-mail, autobiografia, relato de passeio escolar, crônica da *internet* e teatro. Trata-se de gêneros distintos, nos quais é possível observar certo contínuo

no que diz respeito à formalidade. Temos por hipótese que as formas variantes são sensíveis ao gênero textual. O uso de PARA estaria mais envolvido com os gêneros mais formais e a forma PRA estaria envolvida com gêneros menos formais.

Esses foram os fatores linguísticos internos que foram considerados na realização da presente pesquisa sociolinguística e, além deles, consideramos também um grupo de fatores extralinguístico, sexo, cujos fatores são *feminino* e *masculino*, de acordo com os alunos pesquisados.

Ao todo, foram coletados cento e noventa e seis dados (196) referentes as cinco atividades de produção e reescrita textuais, realizadas pelos alunos. Do total de dados coletados, cento e trinta e cinco (135) favoreceram a ocorrência da variável PARA, em um total de 61%, e sessenta e um (61), favoreceram a ocorrência da variável PRA, em um total de 39%. Observe-se a tabela 1, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Tabela 1: Descrição das variantes PARA e PRA na escrita

Variantes	Números de dados	Percentagem
PARA	135	61 %
PRA	61	39 %
Total	196	100%

Fonte: elaborado pelas autoras.

No final da análise realizada na pesquisa deste artigo, constatou-se que o uso da variante PARA foi predominante na escrita textual dos alunos. É possível afirmar, através dos resultados obtidos, que a modalidade padrão (ou seja, a aplicação da variante PARA) é a forma preferida quando se trata de produção textual.

Pode-se pensar que, uma vez que o *corpus* é oriundo de uma aplicação escolar, os alunos estejam sobre maior influência da modalidade padrão, ou seja, existe um contexto que valoriza o emprego de tal modalidade em detrimento da outra, no caso, a modalidade coloquial, aqui representada pela variante PRA.

Investigando a variável social Sexo em relação à ocorrência de PARA nas produções e reescritas dos alunos, as meninas tenderam mais ao uso dessa forma padrão, assim como tínhamos por hipótese. A pesquisa em questão, verificou que o fator sexo foi significativo em relação à forma padrão. Observe-se a tabela 2, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Tabela 2: Atuação do sexo no uso de PARA

Sexo	Frequência Aplicação/Total	Percentagem	Peso relativo
Feminino	77/95	81%	.66
Masculino	58/101	57%	.34

Fonte: elaborado pelas autoras.

O que vimos neste trabalho, foi um peso relativo de .66 do uso da forma padrão PARA na escrita das meninas, em detrimento de um peso relativo de .34 do uso da mesma forma padrão na escrita textual dos meninos, o que sinaliza a preferência das meninas pela forma aceita socialmente, ou seja, a variante padrão PARA.

Assim, como os estudos realizados anteriormente, como os de Labov (1966), Scherre (1985); Callou (1987); Silva & Paiva (1998) e Scherre & Yacovenco (2011), entre outros, já nos apontavam, as mulheres tendem a usar mais a variante PARA do que os homens, o que comprova que em nossa sociedade atual, ainda é remetido às mulheres o modelo de exemplo, de educação, de bons modos, enfim, de preservação de costumes e bons comportamentos.

Os meninos custam mais a perceber as relações de formalidade da escrita, porque vivem de maneira menos contida do que as meninas, são menos exigidos em questão de comportamento, refletindo em sua linguagem uma maior flexibilidade para a variação.

A pesquisa mostrou que as formas variantes são sensíveis ao gênero textual. Observe-se a tabela 3, que apresenta os resultados desse grupo de fatores para a pesquisa:

Tabela 3: Atuação do Gênero Textual no uso de PARA

Gênero Textual	Frequência Aplicação/Total	Percentagem	Peso relativo
Autobiografia	12/13	92%	.89
Relato	11/12	91%	.84
E-mail	32/44	72%	.60
Crônica	24/36	66%	.47
Teatro	56/91	61%	.33

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os resultados mostraram que o uso de PARA está mais envolvido com os gêneros em que foi solicitado que os alunos produzissem o texto: *Autobiografia* (.89) e *Relato* (.84). Entende-se que, por se tratar de uma produção textual feita na escola e para ser entregue à professora, os alunos empenharam-se mais em escrever a forma padrão, ao contrário do que ocorreu nos gêneros em que os alunos deveriam adequar a escrita, nos quais os alunos mostraram-se mais flexíveis à variação.

O uso de PRA, por outro lado, mostrou-se mais frequente nos gêneros em que tínhamos uma *linguagem da internet* como foco, por exemplo: *E-mail*, que apresentou peso relativo de .60, e *Crônica da Internet*, que apresentou peso relativo de .47.

O gênero teatral (.33), oriundo de uma atuação oral, influenciou também a escrita dos alunos para o uso da variante menos formal, ou seja, a variante PRA. Ainda sobre esse gênero, apresentamos uma subdivisão, já que a atividade proposta na sala de aula era a reescrita para um texto mais formal e outro texto menos formal.

Em relação às reescritas do gênero teatral, como tínhamos por hipótese, a pesquisa nos mostrou que o uso de PARA está relacionado com a reescrita mais formal dos alunos, enquanto o uso de PRA está relacionado com a reescrita menos formal. Observe-se a tabela 4, abaixo, com o total de ocorrências para o grupo de fatores em questão:

Tabela 4: Atuação da formalidade na reescrita no uso de PARA

Teatro/Reescrita	Frequência Aplicação/Total	Percentagem	Peso relativo
Mais formal	32/40	80%	.69
Menos formal	18/38	47%	.30

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os alunos adequaram seus textos conforme o que lhes foi pedido que fizessem, usaram mais a variante padrão PARA quando deveriam adequar a reescrita para uma linguagem mais formal (.69), e usaram a variante menos formal PRA, quando o exercício pedia que adequassem suas reescritas para uma reescrita menos formal (.30).

Investigando a escrita dos alunos, dividiu-se os textos em três partes, cabendo a divisão em números de linhas. Nossa hipótese é de que os alunos usariam

mais PRA no início do texto, devido a tomada gradual de consciência de estar escrevendo um texto para um ambiente formal (escola), e que, ao longo do texto, o aluno iria *ajustando* a consciência da sua escrita, permitindo a presença de PARA. Observe-se a tabela 5, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Tabela 5: Atuação da posição da variável no texto no uso de PARA

Posição da variável no texto	Frequência Aplicação/Total	Percentagem	Peso relativo
Intermediária	40/53	75%	.56
Inicial	51/79	64%	.48
Final	44/64	68%	.46

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os alunos iniciaram suas escritas utilizando a variante menos padrão PRA, como havíamos pensado, no meio de suas produções, os alunos passam a usar mais variante padrão PARA, porém, no final dos textos, os alunos voltam a escrever usando a modalidade menos formal de escrita, ou seja, a variante PRA.

Segundo a nossa pesquisa, a modalidade padrão PARA teve um peso relativo de .48 no início do texto, indo para um peso relativo de .56 no meio e .46 no final da escrita dos alunos, o que revela que os mesmos voltam a modalidade menos formal no final das produções, como se estivessem mais próximos de voltar à modalidade que mais usam, ou seja, o PRA, o qual reflete a oralidade.

Uma explicação para esse fenômeno é um balanço entre a *consciência da escrita formal* e o estado de espírito de *terminar logo a atividade*. Ao iniciarem o texto, os alunos movimentam-se em direção de compreender a importância da linguagem padrão no texto escrito, o que vai aumentando ao longo da produção, mas ao chegar ao final da escrita, os alunos encontram-se cansados de escrever, e acabam por deixar, ou não lembram de adequar suas escritas à modalidade padrão.

Nossos resultados mostram que há variação na escrita formal dos alunos no que tange as variantes PARA e PRA. De modo geral, observa-se que a variante tradicional ainda apresenta um bom índice de ocorrências, embora seja perceptível

a presença da variante inovadora nos textos escolares da amostra, especialmente naqueles que remetem à oralidade e/ou a *linguagem da internet*.

Focalizando os grupos de fatores, os traços de gênero textual – autobiografia, reescrita mais formal, posição intermediária da variável no texto e sexo feminino tendem a favorecer a variante tradicional PARA. Por outro lado, os traços gênero textual – teatro, reescrita menos formal, posição final da variável no texto e sexo masculino favorecem o aparecimento da variante inovadora PRA.

A presença da variante inovadora nos textos escolares sugere mudanças, especialmente se unirmos a esses resultados, os resultados encontrados em pesquisa da modalidade falada e o uso da variante PRA em textos menos formais, como os gêneros da *internet*.

3 E como fica o Ensino?

A partir da pesquisa realizada, pode-se sugerir ao professor o trabalho com os diversos gêneros textuais para promover a consciência da variação, pois a variedade de textos possibilita ao aluno enxergar as diferentes modalidades de escrita (e oralidade). O professor que trabalha através dos gêneros textuais, fornece ao aluno uma visão ampla das diferentes possibilidades de construções textuais. Bortoni-Ricardo (2006) nos diz que:

> É nossa tarefa na escola ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, também, por meio da língua escrita. A reflexão sobre a língua que usam torna-se especialmente crucial quando nossos alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua. (BORTONI-RICARDO, 2006, p: 268).

A adequação verbal, oriunda dos estudos sociolinguísticos, é uma das maneiras de minimizar as diferenças entre os dialetos, pois não trata por erro o que não é padrão, possibilitando que o aluno perceba o que é adequado ou não, em cada gênero textual, e, em se tratando da escrita, cabe ao professor mostrar ao aluno as convenções ortográficas, afim de que o mesmo adquira sua competência diante da ortografia das palavras.

Trabalhar nas escolas por meio dessa visão é uma maneira de fazer com que o aluno adquira sua competência comunicativa, através da criação e adequação de textos, perante os diversos e mais variados gêneros textuais, o que faz com que o aluno produza seus textos, adequando-os à norma ou não. Dessa maneira, se o gênero possibilitar variação, as diferentes *escritas* podem aparecer em sua produção.

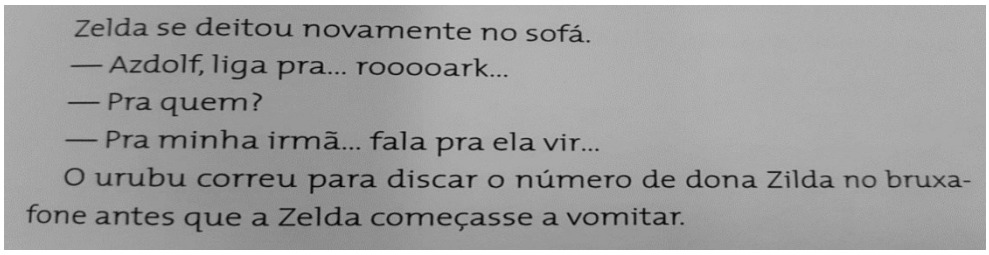
É necessário, porém, que o aluno perceba que escrita e oralidade são maneiras diferentes de produções, cabendo à escrita, sempre uma formalidade maior do que à oralidade. Dessa maneira, cabe ao professor conduzir o seu trabalho afim de que seus alunos consigam a percepção de que estamos produzindo textos o tempo todo, e que devemos nos adequar diante de fatores internos e externos dessas produções.

No caso específico de nosso objeto de estudo, as variantes PARA e PRA, é importante salientar para o aluno que a variação existe, especialmente na oralidade. Diante da escrita, igualmente importante é salientar que a variante PRA é muito utilizada. Essa discussão vai ao encontro da presença da variante inovadora em livros infantis e juvenis, os quais o aluno entra em contato durante sua vida escolar e de leitor.

Uma pesquisa rápida em três autores consagrados da literatura infanto-juvenil, apresenta os contextos em que podemos reconhecer as variantes estudadas. Buscamos as variantes nos autores Eva Furnari, Sérgio Klein e Luís Dill.

A primeira autora, Eva Furnari, tem extensa publicação para crianças, com textos que vão desde narrativas curtas até trava-línguas. Numa das coleções mais famosas da escritora, *A bruxa Zelda*, encontramos a ocorrência:

Ilustração 1: O uso de PARA e PRA nos textos de Eva Furnari.


Zelda se deitou novamente no sofá.
— Azdolf, liga pra... rooooark...
— Pra quem?
— Pra minha irmã... fala pra ela vir...
O urubu correu para discar o número de dona Zilda no bruxa-fone antes que a Zelda começasse a vomitar.

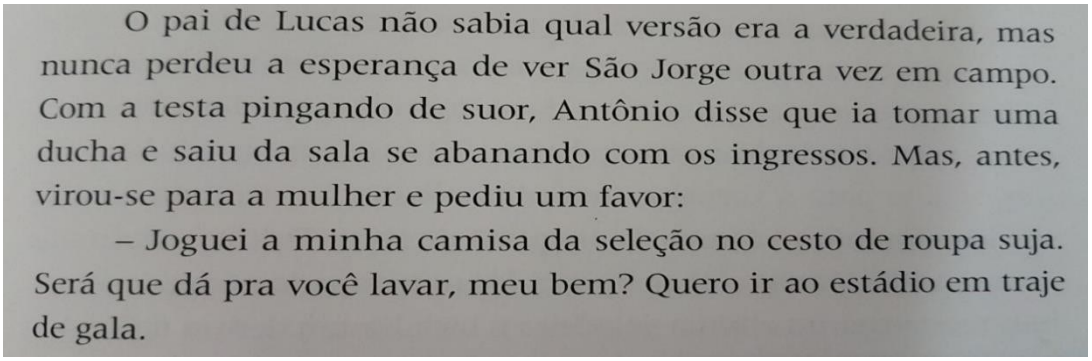
Fonte: FURNARI, 2014. p. 23.

Como se pode observar no exemplo acima, a escritora não hesita em usar a variante PRA quando está reproduzindo o diálogo entre a bruxa Zelda e seu ajudante

Azdolf. No entanto, ao dar voz ao narrador, a autora utiliza a variante tradicional PARA: “O urubu correu **para** discar (...)” (FURNARI, 2014, p. 23, grifo nosso).

Os outros dois autores dedicam sua produção aos jovens. Sérgio Klein é famoso por sua série *Poderosa*. O exemplo que apresentamos é do livro *Tempo sem tampa*, cujo personagem principal é Lucas, que ao saber que seu professor tinha inventado uma máquina do tempo, envolve-se em aventuras.

Ilustração 2: O uso de PARA e PRA nos textos de Sérgio Klein.



O pai de Lucas não sabia qual versão era a verdadeira, mas nunca perdeu a esperança de ver São Jorge outra vez em campo. Com a testa pingando de suor, Antônio disse que ia tomar uma ducha e saiu da sala se abanando com os ingressos. Mas, antes, virou-se para a mulher e pediu um favor:

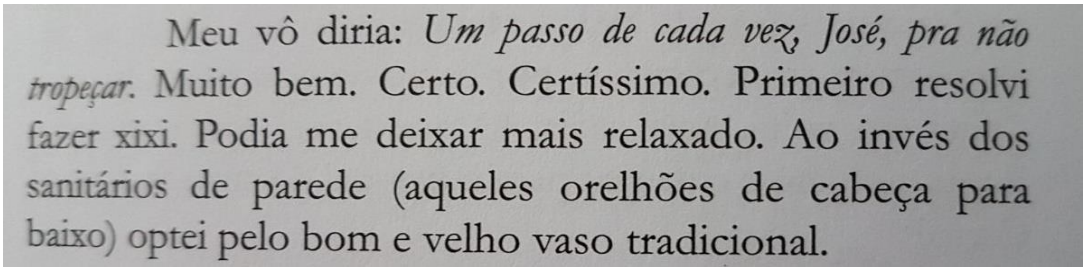
– Joguei a minha camisa da seleção no cesto de roupa suja. Será que dá pra você lavar, meu bem? Quero ir ao estádio em traje de gala.

Fonte: KLEIN, 2006. p. 43.

Da mesma forma que Eva Furnari, Sérgio Klein reserva o espaço da fala direta para a variante PRA e, ao tratar da voz narrativa, prefere a variante padrão: “Mas, antes, virou-se **para** a mulher e pediu um favor” (KLEIN, 2006, p. 43, grifo nosso).

Para finalizar, retiramos um trecho do romance juvenil *A noite das esmeraldas*, do escritor Luís Dill. O autor gaúcho é reconhecido por sua obra voltada para os jovens, que envolve aventuras ambientadas no sul do país. O romance em questão faz parte da série *Quilate*, que o autor escreveu para a editora *Artes e Ofícios*. São romances juvenis que tratam de uma pedra preciosa no enredo.

Ilustração 3: O uso de PARA e PRA nos textos de Luís Dill.



Meu vô diria: *Um passo de cada vez, José, pra não tropeçar.* Muito bem. Certo. Certíssimo. Primeiro resolvi fazer xixi. Podia me deixar mais relaxado. Ao invés dos sanitários de parede (aqueles orelhões de cabeça para baixo) optei pelo bom e velho vaso tradicional.

Fonte: DILL, 2010. p. 16.

Nesse trecho, o narrador reporta a fala do avô, utilizando a variante inovadora, “Um passo de cada vez, José, **pra** não tropeçar” (DILL, 2010. p. 16, grifo nosso) e no mesmo parágrafo, ao voltar a narrar, utiliza a forma padrão: “(...) aqueles orelhões de cabeça **para** baixo (...)” (DILL, 2010. p. 16, grifo nosso).

Como os exemplos literários mostram, a variante PRA é aceita no gênero literário, quando reporta uma fala. Portanto, é preciso que o professor esteja atento ao tratar desse fato linguístico, oportunizando aos alunos reconhecer e produzir as variantes PARA e PRA de acordo com o contexto de escrita/fala.

Estudos como o que fizemos nesse trabalho, e como os de SILVA (2010), reconhecem que a variante PRA é uma realidade no português brasileiro. No âmbito escolar, essa realidade não pode ser ocultada.

Atividades que envolvem a organização de textos escritos e falados, permitem a ampliação da percepção do aluno em relação a realização, construção e formulação dos diversos textos, além de possibilitar ao professor, a percepção no que se refere a organização textual e as habilidades que o aluno já domina, ou que precisa aprender para a elaboração adequada do seu texto.

Como afirma FAVERO (2012, p. 17), “a realização dos diferentes tipos de exercício possibilita a observação e a melhor compreensão do funcionamento da língua tanto na modalidade falada quanto na escrita”. Essa é a tarefa que o professor de língua materna precisa enfrentar.

4 Considerações Finais

A pesquisa em questão trouxe como objeto de estudo a preposição PARA e a sua variante PRA, em uma análise do uso de ambas as formas, na escrita de alunos de três turmas de Ensino Médio, de uma escola pública estadual, situada na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa buscou averiguar a ocorrência da “variação” entre PARA e PRA, observando a influência de fatores linguísticos e extra- linguístico, em atividades escolares de produção e reescrita textuais dos alunos, diante de cinco gêneros textuais diferentes.

A pesquisa tratou de uma análise mais detalhada das variantes PARA e PRA na escrita dos alunos, além de descrever os resultados e, também, por se tratar de uma pesquisa de ensino escolar, trouxe uma possível sugestão de trabalho em

sala de aula para os professores, em uma tentativa de amenizar os problemas de inadequação, além de uma compreensão maior (de professores e alunos) diante das mudanças na língua, o que tradicional e o que é inovador.

Um trabalho de análise escrita torna-se necessário porque a maioria das gramáticas normativas não apresentam as formas não padrão do PARA, ignorando a sua variante PRA, salientamos, no entanto, o trabalho de Luft (1987) e Bechara (2004) que tratam dessa variante como alternativa para a variante PARA. Além disso, há uma escassez de material a respeito da preposição PARA e de sua variante PRA na escrita. A partir das produções escolares, foi despertada a vontade de analisar o porquê dos alunos não saberem quando usar a variável PARA ou sua variante PRA, já que a mesma está tão presente na oralidade e certos gêneros textuais possibilitam o uso da mesma.

A pesquisa foi realizada à luz da Sociolinguística, onde um dos objetivos da mesma é compreender os fatores determinantes que promovem a variação linguística e também a importância de cada um deles na efetivação do surgimento da variável. A análise quantitativa foi realizada pelo programa GOLDVARB, para a decodificação de cada ocorrência da variável analisada (variável dependente), baseada nos valores atribuídos aos fatores linguísticos e sociais (variáveis independentes).

A pesquisa em questão, além de utilizar em sua metodologia, a visão de alguns especialistas a respeito da preposição PARA e, também, de sua variante PRA, foi realizada com o intuito de observar as ocorrências e descrever os resultados, para assim, servir como base para futuros estudos a respeito da variável PARA e de sua variante PRA na escrita textual, além de servir como base sugestiva na realização de atividades de produção e reescrita textuais na sala de aula.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português**: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2010.

ALMEIDA, Nilson Teixeira de. **Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militar**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. CALLOU, Dinah. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de**

Janeiro. Rio de Janeiro: PROED, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro** / Ataliba T. de Castilho. – 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal, 1920-. **Novíssima gramática da língua portuguesa** / Domingos Paschoal Cegalla. – 46. ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DILL, Luís. **A noite das esmeraldas**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

FAVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2012.
FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FDT, 2003.
FURNARI, Eva. **A bruxa Zelda e os 80 docinhos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GONÇALVES, Paula. A preposição para no português brasileiro: entre a invariância de funcionamento e a variação semântica. **Linguística**. v. 28, p. 57 - 72, dez. 2012. Disponível em: 823.pdf >. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

KLEIN, Sérgio. **Tempo sem tampa**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2006.
LABOV, Willian. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington,DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LUFT, Celso Pedro, 1921 – **Gramática resumida** : explicação da Nomenclatura Gramatical

Brasileira. / Celso Pedro Luft. – 9ª ed. – Porto Alegre : Globo, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. **Heterogeneidade linguística e educação. / Por uma pedagogia da variação linguística**. In:_____. A influência da fala na alfabetização. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português** / Maria Helena de Moura Neves. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª Edição, 10ª impressão – São Paulo: Ática, 2006.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática**: teoria e prática. 26.ed. São Paulo: Atual editora, 2001.

SCHERRE, Maria Marta. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese de Doutorado. 2v. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, Maria Marta; YACOVENCO, Lilian. **A variação linguística e o papel dos fatores sociais:** o gênero do falante em foco. Revista da ABRALIN, n. esp., p. 121-146, 2011. 1ª parte. vol. eletrônico.

SILVA, Giselle; PAIVA, Maria da Conceição. Visão de conjunto das variáveis sociais. In: SILVA, Giselle; SCHERRE, Maria Marta. (Orgs.) **Padrões sociolinguísticos:** análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1998.

SILVA, Nahete de Alcantara. **A Preposição para e suas variantes no falar araguatinense** / Nahete de Alcantara Silva. - - João Pessoa, 2010.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1990.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS: NEGOCIAÇÕES LINGUÍSTICO-CULTURAIS

Bianca Langhinrichs Cunha
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
biahcunha@hotmail.com

Daiana San Martin Goulart
Universidade Federal de Pelotas-UFPEL
daianasmgoulart@gmail.com

Tatiana Bolivar Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas- UFPEL
tblebedeff@gmail.com

Resumo: O trabalho analisa os processos de negociação linguístico-cultural imbricados na produção de vídeos do projeto Obalibras. Investiga-se o contexto de criação desses vídeos, incluindo a escolha do tema a ser trabalhado, elaboração dos roteiros, seleção dos atores surdos e ouvintes que participam das gravações e, principalmente, o contexto dessas gravações, os acontecimentos que "escapam" ao roteiro previamente definido. Durante as gravações, ao longo de um ano, foram realizadas anotações em um diário de campo o qual foi utilizado como objeto de análise. Percebemos os múltiplos significados que circulam durante as discussões, elaboração e a gravação do vídeo sinalizado. O processo de criação envolve uma rede de cooperação entre os sujeitos nele envolvidos, estabelece uma relação de trocas e negociações entre a cultura surda e a cultura ouvinte e por meio dessas se definem: formas de sinalizar, conteúdos e as intenções de cada produção.
Palavras-chave: negociações linguístico-culturais, Língua Brasileira de Sinais, vídeos para ensino de Libras

1 Introdução

Nesse artigo buscamos analisar os processos de negociação linguístico-cultural imbricados na produção de vídeos do projeto Obalibras, o qual produz vídeos para o ensino e aprendizagem de Língua brasileira de sinais - Libras.

Até o momento foram produzidos vinte vídeos, nos quais apresenta-se a rotina de um estudante universitário, tais como: matrícula, transporte para a Universidade, uso de Biblioteca, busca por sala de aula, comentários acerca de disciplina e professor, entre outros temas. Esses temas criam condições narrativas para que sejam utilizadas as habilidades comunicativas, tais como apresentar-se, solicitar informações pessoais, utilizar números para conhecer datas e números de documentos, trocar informações sobre clima, alimentação, transporte urbano, entre outros (LEBEDEFF et al, 2018).

Os vídeos produzidos não ultrapassam o tempo de dois minutos e estão disponibilizados em uma página pública no Youtube[19] (Figura 1).

Figura 1: Página inicial do Projeto Obalibras no Youtube

Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCvd4qQ4_OR3w7kIgUSO-UpA

Cabe salientar que os vídeos produzidos não trazem, em seu cerne, a proposta de vídeo-aula, ou seja, não são vídeos para estudo independente. Os vídeos configuram-se como material didático para o professor, que pode utilizá-los na perspectiva de preteaching (SEILSTAD, 2012) ou, em sala de aula.

Os roteiristas e atores dos vídeos são professores surdos de Libras, professores ouvintes de Libras e, Tradutores e Intérpretes de Libras. Os vídeos não apresentam nem áudio nem legendas, por uma opção didática. Os enquadramentos mais utilizados são o Plano Médio e o Plano Americano e, utiliza-se, para facilitar a edição do diálogo, a gravação em contra-plano A maior parte das filmagens foi realizada dentro das dependências da UFPEL, para facilitar o processo de locação e, dar maior realismo aos vídeos.

O presente trabalho investiga o contexto de criação desses vídeos, incluindo:

- A escolha do tema a ser trabalhado;
- A elaboração dos roteiros;
- A seleção dos atores surdos e ouvintes que participam das gravações;
- O contexto dessas gravações;

[19] https://www.youtube.com/channel/UCvd4qQ4_OR3w7kIgUSO-UpA

- Os acontecimentos que “escapam” ao roteiro previamente definido (mas que dentro do objetivo estabelecido para cada produção constituem esses materiais).

2 Metodologia

Durante as gravações, ao longo de um ano, foram realizadas anotações em um diário de campo o qual foi utilizado como objeto de análise. Os registros constituem-se em observações, pequenas anotações, fotografias, narrativas de acontecimentos, entre outros. Não há apenas uma pessoa responsável pelo registro. Diferentes participantes assumem o papel de registrar. Deste modo, os dados foram produzidos a partir de diferentes olhares e, sob diversas condições de produção.

A partir desses registros, percebemos os múltiplos significados que circulam durante as discussões, elaboração e a gravação do vídeo sinalizado. Os dados foram organizados em diferentes agrupamentos, constituindo, finalmente, cinco agrupamentos: 1) Negociações de uso de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais; 2) Negociações no texto; 3) Negociações de papeis; 4) Negociações culturais e 5) Negociações linguísticas. Esses agrupamentos serão discutidos a seguir.

3 Produção de dados

Embora buscássemos seguir os roteiros, no decorrer das gravações foram surgindo algumas formas de sinalizar, formas de apoiar os atores durantes as gravações e, à medida que avançávamos com a produção de roteiros e sua materialização por meio de vídeos, surgiam novas discussões. Essas mudanças nos faziam refletir sobre outras possibilidades para a produção de um material voltado para o ensino da língua de sinais, um material que funcionasse para além da aquisição de sinais, mas que demonstrasse o uso dessa língua no contexto acadêmico a partir de situações de comunicação que ocorriam nesse espaço.

Outro aspecto observado, foi o “jeito surdo” de interpretar cada roteiro, a forma como os atores surdos “incorporavam” os personagens e, o quanto os atores ouvintes nesse espaço de imersão mudavam algumas formas de sinalizar buscando adequarem-se a uma forma de produção em língua de sinais proveniente da Cultura Surda.

Esses aspectos se mantinham em um processo de negociação no qual atores surdos e ouvintes discutiam roteiros, modificavam cenários, escolhiam quem assumiria cada personagem.

Esses diálogos e formas de negociações ocorrem, pois estamos falando de sujeitos que possuem culturas distintas e reconhecer, assumir e respeitar as diferenças existentes entre as possibilidades de comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes, abre-se relações interativas entre grupos culturais com línguas próprias. Compreender essas diferenças é de suma importância para que assim possamos entender os aspectos culturais envolvidos nas práticas cotidianas já que essas práticas são retratadas nos vídeos produzidos. Conforme destaca Santos (1983, p. 8), “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais elas passam”.

Mas embora os sujeitos envolvidos e retratados nas produções possuam culturas distintas todos estão interligados por fazerem parte da comunidade surda. De acordo com Duarte (2013, p. 1728), “[...] uma comunidade é um conjunto de pessoas que interage coletivamente, em um território comum, e compartilha legados históricos e metas a fim de atingir seus objetivos com esforços e envolvimentos.”. É, por isso, que nesse ínterim, somam-se à comunidade surda toda e qualquer pessoa (surda ou ouvinte) disposta a fomentar êxitos e qualidade de vida relacional entre os sujeitos que comungam neste/deste grupo. Nesse contexto, estão inseridos o sujeito surdo, os familiares consanguíneos, os amigos, os cônjuges, os profissionais da educação e todos os demais envolvidos no trato e relação com o surdo.

E a partir dessas interações, e de produções linguísticas e culturais que se estabeleceu desde a criação desse projeto, oportunizou um espaço de discussão favorável e aberto a novas ideias e sugestões por parte dos membros da equipe, oportunizando a implementação de novas estratégias linguísticas, inclusive durante as gravações.

3.1 Tipos de negociações:

A) Negociações de uso de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS):

Na metade do ano de 2018 o grupo achou que a produção dos vídeos estava levando muito tempo entre produção de roteiro, ensaios e gravação. Após discussão

decidiu-se testar a estratégia de utilizar TILS no momento de gravação. A técnica de Tradução eleita foi a de *Feed.* Esta técnica pode ser visualizada na Figura 2. Após a gravação e edição do vídeo que usou *Feed*, o grupo discutiu e negociou que não mais seriam utilizados TILS, pois o resultado não foi o esperado. A partir desse momento, cada ator seria responsável pela sua fala, tendo que memorizar de uma semana para a outra o roteiro.

Figura 2: Teste do uso de Feed

Fonte: Arquivo do Projeto Obalibras

Assim, as preocupações não estavam unicamente centradas em cumprir as etapas que envolvem o ensino de línguas, mas também em como adaptar essas etapas respeitando as habilidades para a aquisição de uma segunda língua, considerando os aspectos culturais e as especificidades da Língua Brasileira de Sinais, bem como as particularidades linguísticas dos atores envolvidos nesse processo de produção de material e as especificidades do ensino da Libras em contextos acadêmicos.

B) Negociações no texto:

Os roteiros são pensados a partir das habilidades linguísticas e dos conteúdos da Disciplina de Libras da Ufpel. Geralmente quem assume o registro do texto que está em discussão é um participante ouvinte. Entretanto, todos podem opinar e modificar o texto, o que promove muitas discussões sobre simulacro, relações português-Libras, entre outros. Mesmo após todos os participantes concordarem com o roteiro, o mesmo ainda pode ser submetido a modificações. Na figura 3 pode-se observar uma participante surda modificando o roteiro que estava prestes a ser

filmado.

Figura 3: participante surda modifica o texto do roteiro.

Fonte: Arquivo do Projeto Obalibras

C) Negociações de papeis:

Durante a produção dos roteiros os papeis são destinados aos participantes. Muitas vezes ouvintes fizeram papeis de surdos. Entretanto, na gravação de três vídeos específicos sobre cultura surda, decidiu-se que apenas atores surdos participariam.

Isso porque, diferente da comunidade surda, da qual fazem parte todos envolvidos na causa surda, a Cultura Surda prevê apenas o sujeito. De acordo com Padden (1989, p. 5)

> [...] o povo Surdo é constituído por membros com os mesmos traços culturais. O povo Surdo tem uma cultura, que é “um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (apud DUARTE, 2013, p. 1728).

Tanto a identificação desta culturalidade própria, quanto a inserção do surdo em sua comunidade mais ampla são fundamentais para o desenvolvimento de sua subjetividade.

D) Negociações culturais: cultura surda e cultura ouvinte

Muitas vezes as diferentes culturas entram em embate. Entendemos como cultura tudo o que a humanidade, através de sua racionalidade, mais precisamente a inteligência, consegue elaborar e executar. Dessa forma, todos os povos e sociedades possuem sua cultura por meio da qual eles transmitem os seus conhecimentos as gerações futuras. Práticas como artes, ciências, costumes, sistemas, leis, religião, crenças, esportes, mitos, valores morais e éticos, comportamento, preferências, invenções e todas as maneiras de ser, pensar e agir que fazem parte dos elementos culturais de cada comunidade. Com isso, podemos pensar a cultura como uma das principais características humanas, considerando que somente a humanidade tem capacidade de desenvolver culturas, distinguindo-se, desta forma, de outros seres, como animais irracionais e vegetais.

É relevante destacar, então, que cultura é algo mutável e originado de produções coletivas e de ações humanas. Ao entender o que leva as comunidades às produções e ações culturais, a análise dos processos individuais e coletivos dos marcadores identitários ganha ainda mais relevo. O conceito de cultura leva em consideração a identidade cultural de cada indivíduo e como ele se reconhece, segundo Taylor (1997, 1997, p. 45), a identidade é “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”.

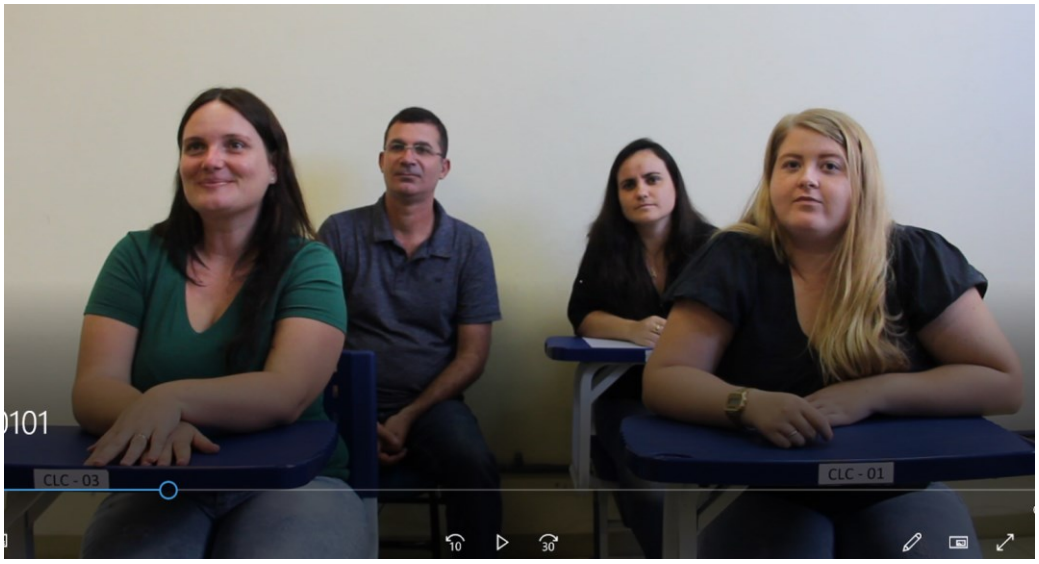
Ao considerar a força da cultura nos modos de produção dos indivíduos, não podemos esperar que todos se reconheçam e se entendam de maneira igualitária. E justamente por estarmos falando de sujeitos membros de uma mesma comunidade, mas que possuem culturas distintas que surgem modos de pensar diferentes.

Com isso, em uma das propostas de gravação de vídeos sobre Cultura Surda uma das participantes sugeriu o roteiro no qual uma TILS era a responsável pelo “ruído visual”. Os ouvintes participantes do Projeto questionaram esta escolha e solicitaram a troca do TILS para uma pessoa surda que provocasse o ruído visual.

Foi então decidido que a cena se passaria em uma sala de aula com quatro surdos dispostos em duplas, uma na frente da outra. A dupla sentada na frente iniciaria uma conversa em Língua de Sinais, o que é um ruído visual que atrapalha a atenção da dupla sentada atrás que quer assistir a aula.

A organização desta cena pode ser vista na Figura 4.

Figura 4: Cena do vídeo Ruído Visual



Fonte: Arquivo do Projeto Obalibras

E) Negociações linguísticas

A riqueza e a complexidade da linguagem visual é dada a ver se mencionarmos os mais diversos tipos de línguas de sinais. Em todo o globo existe uma diversidade de sinais, neste sentido, há diferenças vinculadas às respectivas línguas orais. Portando, cabe, para cada linguagem visual utilizada pelos surdos (a própria língua de sinais), uma estrutura distinta, no âmbito gramatical. Da mesma forma que os ouvintes, cada grupo surdo, ao redor do mundo, em sua culturalidade, coube o peculiar dialeto que os identifica e os diferencia.

Durante a produção dos roteiros e mesmo durante as filmagens, ocorrem diversas negociações linguísticas sobre a Libras, principalmente. Já ocorreram discussões sobre configuração de mãos, sobre pragmática, sobre verbos, entre outros elementos linguísticos. Nem sempre é o usuário nativo (o surdo) que ganha a discussão linguística. Cita-se, como exemplo, o uso do verbo “estar” pelo ator surdo. O verbo “estar” não é utilizado em Libras, é um empréstimo do português. Quando se refere a uma pessoa estar ou não estar em um ambiente sinaliza-se “vivo”. O ator surdo utilizou o verbo “estar” durante a filmagem. Participantes ouvintes solicitaram a não utilização deste verbo, no que foram atendidas pelo ator surdo.

4 Conclusão

Percebeu-se que o processo de criação envolve uma rede de cooperação entre

os sujeitos nele envolvidos, estabelece uma relação de trocas e negociações entre a Cultura Surda e a Cultura ouvinte e, por meio dessas se definem: formas de sinalizar, conteúdos e as intenções de cada produção. Nesse sentido, a produção de vídeos em língua de sinais vai além da captura de cenas e/ou diálogos sinalizados, há um processo anterior as gravações que envolve uma análise por parte da equipe, sobre os significados linguísticos e culturais que cada material produz, um processo de constantes reflexões sobre como essas produções incidem nos diferentes sujeitos que estão aprendendo a língua de sinais, e os efeitos produzidos em diferentes contextos para os quais esses materiais vêm sendo pensados e materializados.

Referências

DUARTE, S. (et al). Aspectos históricos e socioculturais da população Surda**.** **História, Ciências, Saúde – Manguinhos.** Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

LEBEDEFF, T. B.; CUNHA, B. L.; GOULART, D. S. M. ; ROMEU, D. L. ; Silva, I.G. ; VIANA, J. M. ; ALMEIDA, K. V. ; AIRES, R. D. I. . Produção de vídeos para o ensino de Libras: Projeto Obalibras. In: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado; Felipe Venâncio Barboza; Vanessa Regina de Oliveira Martins. (Org.). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo**. 1ed.Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, v. 1, p. 189-197.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 5.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A,1983.

SEILSTAD, B. Using tailor-made Youtube videos as a pre teaching strategy for english language learners in Morocco: towards a hybrid language learning course. **Teaching English with Technology**, 12(4), 31-47, 2012.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER: UM OLHAR ENUNCIATIVO BENVENISTIANO NA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Simoni Machado Gomes
Universidade Federal do Rio Grande-FURG; Bolsista Capes – CNPq
simoni.machado.gomes@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma atividade realizada em sala de aula durante o estágio docência em Produção Textual no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Discutimos os possíveis desdobramentos da teoria enunciativa de Émile Benveniste para sala de aula. Nosso propósito é relacionar a prática docente com a nossa pesquisa que aborda discursos que tematizam sobre a mulher analisando-os pela perspectiva enunciativa benvenistiana. Nessa atividade abordamos discursos artísticos (quadros e esculturas) e seus possíveis sentidos em relação a representação da mulher. Abordaremos a relação entre *homem/cultura/língua* para trabalhar com esses discursos. Os resultados mostram o poder de interpretância da língua, a possibilidade de discutir valores da área de formação dos alunos e a importância do olhar enunciativo em sala de aula fundamento nosso trabalho através de uma abordagem da língua em uso que tem como eixo central a produção de sentidos.
Palavras-chave: enunciação; discurso; interpretância; ensino.

1 A prática docente sob o viés enunciativo

Este trabalho se propõe a demonstrar a pertinência de produzir deslocamentos da teoria enunciativa de Émile Benveniste em direção ao ensino de língua portuguesa. Essa proposta surgiu a partir das leituras e reflexões com base nos recortes temáticos discutidos ao longo da disciplina de Enunciação e Ensino do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Com a base nas discussões propostas elaboramos uma sequência didática que permite aliar prática e teoria no ensino de língua(s). Um dos objetivos desse trabalho é demonstrar as contribuições da teoria enunciativa quando deslocada para o contexto de ensino-aprendizagem.

Apresentamos uma atividade da Sequência Didática que alia os fundamentos das teorizações de Émile Benveniste sobre a Enunciação. A atividade aqui descrita e embasada teoricamente pela Teoria da Enunciação foi elaborada pensando na prática e ensino de produção textual no meio acadêmico, especificamente para uma turma de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG cursando o primeiro semestre do curso. A articulação da teoria do precursor da Linguística da Enunciação com a prática no contexto de ensino-aprendizagem da leitura e a escrita no ambiente universitário fundamentam um trabalho docente centrado no uso da língua e/ou linguagem que se concretiza na enunciação. Apesar de estarmos no contexto da

enunciação escrita a atividade contempla centralmente a leitura (entendida por compreensão de textos) e a fala. A escolha de uma atividade que contempla a oralidade e a leitura se deve ao fato de acreditarmos que todas as modalidades de uso da língua *(fala e escrita)* são interdependentes.

Com base no pressuposto de trabalhar a língua e ou linguagens levando em consideração o uso, escolhemos trazer vários discursos artísticos para oportunizar os alunos a enunciarem sobre a temática das representações da mulher na arte. Nosso propósito com essa proposta pedagógica, primeiramente, é abordar um assunto que cada vez mais tem ganhado espaço na nossa sociedade – a representação do feminino – pensando na quebra ou na continuidade de estereótipos no que tange à mulher em algumas telas e esculturas do universo artístico. Ao pensarmos no público-alvo dessa atividade e na pertinência de contemplar discursos que façam parte da formação e vida profissional, a escolha de trabalhar com imagens de obras artísticas foi feita com base na finalidade de tornar as aulas um espaço em que os alunos possam participar das discussões compartilhando e debatendo sobre sua área de conhecimento, fato que faz com que as aulas envolvendo produção textual tenham discussões que possam se relacionar com a área de interesse e formação dos aprendentes.

Essa proposta visa trabalhar em um primeiro momento com leitura, escuta e a fala dos alunos no mundo acadêmico para posteriormente trabalhar com a escrita dando segmento na discussão da temática com outros discursos (charge, tirinha, música e contos). Primeiramente, é necessário abordar discursos que vão permitir *re-significar* os valores atrelados à temática da representação da mulher. Dessa forma, elaboramos uma atividade pertencente à sequência didática que será apresentada no decorrer deste trabalho aliando a leitura (tomada como compreensão de textos, uma re-significação de sentidos) e a fala por acreditar que ambas as práticas enunciativas são essenciais para aprofundar o posicionamento crítico dos alunos em relação aos discursos que fazem parte de suas vivências e consequentemente na sua escrita. Como defende Naujorks (2011, p.11). “A leitura é constitutiva do escrever. Isso nos impede de reconhecer uma estratégia de leitura cujo objetivo seja tão somente ensinar a ler.”

No que diz respeito à relevância dessa proposta constatamos que se trata de trazer uma abordagem no estudo da língua e da linguagem que está relacionada com

a formação dos alunos e o conhecimento de mundo. Acreditamos que a prática da leitura e fala é complementar da prática de escrever e vice-versa. Ao exercitarmos a compreensão textual, a produção oral e a produção textual possibilitando que os alunos infiram seus referenciais em ambas as práticas, também desenvolvemos as habilidades dos aprendentes tanto na oralidade e posteriormente na escrita. Quanto à aplicabilidade dos preceitos teóricos enunciativos no ensino de *língua(gem),* cabe ressaltar que tais preceitos ancoram o fazer docente, não sendo apresentados explicitamente aos alunos. Os preceitos fundamentam as atividades que buscam estabelecer o aprimoramento nas quatro modalidades linguísticas, ancoradas no uso efetivo da língua(gem) e sua característica de atualização de sentidos em cada uso e/ou enunciação, desenvolvendo habilidades linguageiras.

Para a realização deste trabalho, no que se refere à formação do professor atuante no estágio, foi necessário abordar alguns conceitos pertinentes da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste que são relevantes para fundamentar a atividade aqui relatada. Com base em alguns dos principais conceitos da enunciação foi realizado um recorte que visa contemplar a pertinência dos estudos enunciativos para o processo de ensino-aprendizagem no que tange as práticas discursivas no ambiente acadêmico. Posteriormente, apresentaremos a atividade realizada a partir desse recorte temático com comentários sobre os conceitos que estão na base da elaboração dessas atividades. E por fim, as contribuições que as atividades trazem para o âmbito do ensino de leitura, produção oral e produção textual e a pertinência da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste para a sua formação como professor de língua.

2 Olhar enunciativo e o desdobramento para a prática docente

Para a realização deste trabalho foi necessário abordar alguns conceitos pertinentes da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste que são relevantes para a atividade aqui proposta. Com base nesses conceitos foi realizado um recorte que visa contemplar a pertinência dos estudos enunciativos para o processo de ensino-aprendizagem no que se refere à leitura e produção textual no ambiente acadêmico. Posteriormente, apresentaremos a atividade proposta a partir desse recorte temático com comentários sobre os conceitos que estão na base da elaboração da atividade.

E por fim, as contribuições que a atividade trouxe para o âmbito do ensino de leitura e produção textual e a pertinência da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste para a formação como professor de língua.

O primeiro conceito referente à teoria enunciativa de Émile Benveniste que julgamos pertinente abordar é o próprio conceito de Enunciação presente de maneira mais 'concisa' no artigo *O Aparelho Formal da Enunciação* que a define como "ato de colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 2005, p.82). Como podemos perceber na definição do mestre da enunciação, esta consiste na utilização da língua. Essa apropriação é definida por Flores (2013) como o "processo pelo qual a língua é assumida pelo locutor para se propor como sujeito" (FLORES, 2013, p.123). Isto é o que torna possível a comunicação, pois como afirma Benveniste:

> Não atingimos nunca o homem o separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a língua ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285)

Ao longo das reflexões sobre a *língua(gem)* pelo viés enunciativo é marcante a questão da indissociabilidade do homem e da linguagem e o papel da língua na comunicação humana e na própria constituição do homem. Neste trabalho vamos nos deter essencialmente nesse ultimo tópico e a capacidade de re-significar a si próprio, o outro e mundo, além da capacidade de interpretância da língua em relação à sociedade.

A constituição do homem por meio da *língua(gem)* é caracterizada essencialmente pela subjetividade, que, segundo Flores, trata-se da

> capacidade do locutor de se propor como sujeito. Cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a si mesmo como eu no seu discurso. O fundamento linguístico da subjetividade determina o status linguístico da pessoa. (FLORES, 2013, p.125)

Outro fundamento que é pertinente abordarmos em nossa teorização para a realização da nossa atividade é como ela se relaciona diretamente com o ato de colocar a língua em funcionamento e, consequentemente, com a constituição tanto do *eu* como do *outro*. Nesse caso, enfatizamos a intersubjetividade, que, segundo Flores

(2013, p.124), é a “condição da presença humana na linguagem na qual *eu* e *outro* se pressupõem mutuamente”.

Essas duas noções são de grande relevância para que possamos compreender a importância da enunciação nos estudos da linguagem (a reflexão sobre língua em uso e a inserção da subjetividade nos estudos linguísticos), bem como o ponto de chegada dessa reflexão sobre processo de leitura e escrita (deslocamentos produzidos por nós) para abordar, como Benveniste (2006, p.90) menciona, as “*formas complexas de discurso*”. A partir dos possíveis desdobramentos da teoria enunciativa abordados por alguns pesquisadores brasileiros, tais como: Valdir Flores, Carmen Luci da Costa Silva, Jane Naujork, Carolina Knack e Giovane Oliveira, dentre outros ancoramos nossa prática docente demonstrando a importância da fala e sua interligação com a escrita.

A partir da questão da construção de sentido, cerne do processo enunciativo, reflitimos nesse trabalho sobre essa construção na e pela leitura e discussão de múltiplos discursos artisticos. Afinal é por meio da *enunciação* que os alunos significam seus saberes unindo seu conhecimento de mundo e a referência (no caso a representação da mulher na sociedade pelos discursos artístico). Assim, articulam a linguagem e suas práticas linguageiras para (re)significar os discursos em relação a mulher, com base em elementos e valores que compõem a sua área de formação.

No caso de nossa abordagem, as práticas linguageiras do meio acadêmico, bem como o conhecimento e a ampliação dos referentes da sua área de concentração de estudo são exercitadas inicialmente através da fala e posteiormente para a escrita. Com o propósito de ampliar o conhecimento e o repertório linguístico-discursivo, os alunos devem ser colocados em contato com diferentes temas e modalidades tanto por meio da fala como da escrita visto que ambas práticas discursivas constituem o mundo acadêmico (*os lugares culturais de fala)*, tais como: seminários, resenhas, relatórios, artigos, por exemplo. Como menciona Silva, a prática de ensino de Língua Portuguesa no ambiente acadêmico deve priorizar:

> [...] a leitura de textos com temáticas relacionadas à profissão-alvo do aluno para que este se integre e se singularize nos valores dessa profissão que antecedem a sua entrada, de fato, nela e um trabalho com produção de texto que valorize a nova realidade que o aluno vivencia [...] (SILVA, 2016, p.25)

Dessa forma, é importante que o professor utilize na sua prática docente discursos e/ou textos que pertençam ao ambiente acadêmico, bem como discursos

que signifiquem ou ressignifiquem valores da futura profissão de seus alunos. Assim, transpõe para o processo ensino-aprendizagem um dos fundamentos de base da teoria enunciativa que é uma abordagem linguística centrada no uso e na capacidade de "*resgatar sentidos que o aluno vivencia*" pela enunciação, o que possibilita a valorização da tessitura de das relações entre os acadêmicos e sua formação e construção de sentidos pelo uso da língua.

3 A sala de aula como espaço para enunciar

Como já mencionado anteriormente, essa proposta de trabalho busca contemplar no ensino de produção textual a importância da leitura e também da oralidade na significação e ressignificação de discursos que constituem o campo de formação do aluno. A atividade que será apresentada foi elaborada e realizada pensando no público-alvo da disciplina de produção textual na graduação em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG com alunos do primeiro semestre do curso. Além de contemplar elementos e discursos oriundos da área dos alunos e de nos determos na construção de sentido, este trabalho também visa à inserção, não só de gêneros desse meio, mas discursos com temáticas pertinentes para serem discutidas em nossa sociedade e a exploração dos possíveis sentidos e valores.

Para realização desta atividade foram selecionados alguns discursos artísticos mais especificamente figuras, telas e esculturas que traziam representações sobre ser mulher, temática presente no mundo das Artes. A atividade pertence a uma sequência didática em que todos os discursos trabalhados se direcionavam para esta temática e a discussão de sentidos destes discursos. Com um planejamento para realização de 1 hora-aula, incluída na sequência que durou cerca de 12 horas-aula, divididas em três dias, cada dia com quatro horas aulas.

Por acreditarmos que o processo de fala, escuta, leitura e escrita estão diretamente relacionados, assim como Naujorks (2011) comenta, e por defender a ideia de discutir valores sobre a área de formação, bem como textos do meio acadêmico (no caso um pequeno seminário), como teoriza Silva (2016), escolhemos uma atividade com imagens de discursos pertencentes ao mundo das Artes Visuais e Plásticas.

É importante frisarmos que a elaboração dessa atividade segue os preceitos enunciativos, no entanto não serão apontados diretamente aos alunos os conceitos. Os conceitos servem como base norteadora de nossa prática docente. Dessa forma, nossa prioridade assim como na perspectiva enunciativa é o trabalho com o sentido e a relação que os alunos estabelecem com o texto e a construção de possíveis sentidos dos discursos por meio de suas enunciações. A teoria da enunciação por ser voltada para o uso da língua se torna o norte desde trabalho, mesmo sendo muito complexa demonstra a possibilidade de tornar a sala de aula esse espaço para enunciar e guiar a prática de ensino dos pesquisadores que seguem essa teoria. Nosso trabalho é idealizado a partir de todos esses fundamentos com o objetivo de ancorar o desdobramento da enunciação para o contexto de sala de aula.

Considerando que a língua apresenta a propriedade de interpretância, isto é, a língua é capaz de "interpretar" todos os sistemas, linguísticos e não linguísticos, Benveniste destaca que a língua interpreta a sociedade. Isso vem ao encontro da atividade que propomos, pois os alunos, conforme será descrito a seguir, precisarão enunciar para significar os objetos não linguísticos que lhes serão apresentados.

A atividade consistiu na seleção de algumas imagens de telas famosas e esculturas que traziam como tema possíveis representações da mulher, são elas: *A aparição,* de Gustave Moreau (figura 1); *Medusa,* de Caravaggio (figura 2); *A Liberdade guiando o povo*, de Delacroix (figura 3); *Pietà*, de Michelangelo (figura 4); *Vênus de Willendorf* (figura 5)*; O nascimento da Vênus*, de Botticelli (figura 6); *Vênus de Milo (figura 7)*; *Olympia*, de Édouard Manet (figura 8); *A odalisca*, de François Boucher (figura 9); *Les demoiselles d'Avignon*, de Picasso (figura 10); *Méduse ou vague furieuse, de* Lévy-Dhurmer (figura 11) e *As três idades da mulher,* de Gustav Klimt (figura 12).

Figura 1 – A aparição

Fonte: Gustave Moreau (1875)

Figura 2 – Medusa

Fonte: Caravaggio (1595-1598)

Figura 3 – A liberdade guiando o povo

Fonte: Eugène Delacroix (1830)

Figura 4 – Pietà

Fonte: Michelangelo (1498-1499)

Figura 5 – Vênus de Willendorf

Fonte: Desconhecido (28.000 e 25.000 A.C)

Figura 6 – O nascimento da Vênus

Fonte: Botticelli (1485-1486)

Figura 7 – Vênus de Milo

Fonte: Desconhecido (101 A.C)

Figura 8 – Olympia

Fonte: Édouard Manet (1863)

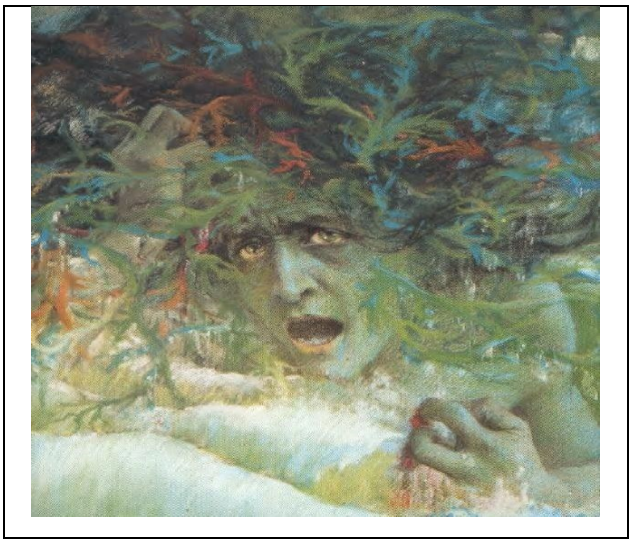
Figura 9 – A odalisca

Fonte: François Boucher (1743)

Figura 10 – Les demoiselles d'Avignon

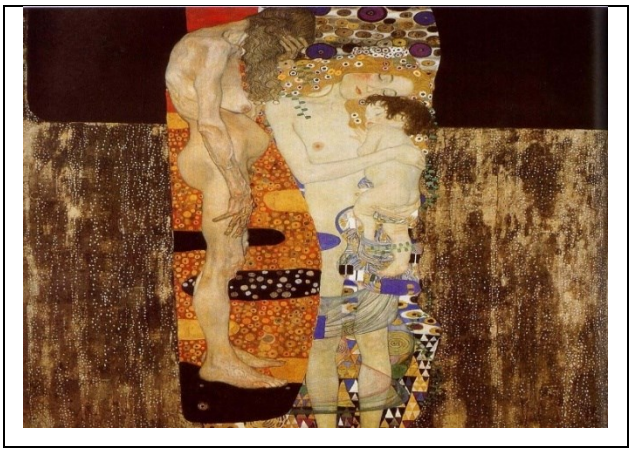
Fonte: Pablo Picasso (1907)

Figura 11 – Méduse ou vague furieuse



Fonte: Lucien Lévy-Dhurmer (1897)

Figura 12 – As três idades da mulher



Fonte: Gustav Klimt (1905)

Primeiramente foram projetadas as imagens e foi perguntado aos alunos se eles conheciam alguma delas, se sabiam quem eram os artistas e se existia algo que relacionasse todas as imagens. Partimos do presuposto que embora sejam objetos da área de formação dos alunos poucas das imagens seriam conhecidas e que depois de visualizadas as imagens os alunos chegariam a ideia de que as figuras traziam imagens de mulheres. Poucas das obras foram reconhecidas (Pietà, Medusa e A Liberdade guiando o povo) e quanto do elo das imagens trazer a figura feminina como eixo houve uma unanimidade da turma.

Em outras palavras, para que os sentidos das telas fossem reconstruídos e partilhados, era preciso enunciar, primeiramente, de modo oral.

Logo em seguida, foram escritos os nomes das obras para que os alunos tentassem relacionar o título com a imagem o que resultou em quase todas associações corretas. Posteriormente, os alunos se agruparam em 6 grupos e cada grupo ficaria com duas imagens e discutiria como as mulheres eram representadas nas obras e como eles significavam essa representação. Essa parte da atividade foi de extrema importância uma vez que oportunizou aos alunos trazerem suas referências e mostrar como eles significavam esses discursos artísticos. A associação, por exemplo, com a obra *Pietà* e a história bíblica de *Maria* e a discussão da maternidade, *Medusa* e a associação com a fúria e passionalidade*, a*s obras com a *Vênus* e os padrões de beleza feminina e a questão de *Olympia* e a associação com o nome atribuído às cortesãs e a questão da sexualidade foram alguns dos temas discutidos pelos alunos.

4 Conclusão

A atividade descrita neste texto buscou contemplar uma abordagem enunciativa no âmbito da leitura e produção oral para consecutivamente trabalhar o processo de escrita. Esse trabalho que foi ancorado em discursos que possibilitam a discussão de valores que pertencem a área de formação profissional do público atendido traz o contato com os textos/discursos dos *lugares culturais de "fala"* pelos quais podem transitar no decorrer da formação e Artes Visuais. Assim, oportunizamos que o ensino de língua portuguesa com base na leitura, na fala e na escrita dentro universidade seja mais próximo de suas vivências uma vez que trazemos pertinente

dentro da sociedade e do meio acadêmico, como bem pontua Silva (2016), sobre um dos principais aspectos dessa modalidade de ensino “resgatar sentidos que o aluno vivencia”. Esse resgate se torna possível à medida que a visão enunciativa da *língua(gem)* centrada no seu uso real é capaz de valorizar, como menciona Silva (2016), “a história de relações do aluno com seu meio acadêmico e com o uso da língua para ressignificá-las.”.

O que podemos categorizar como contribuições da teoria enunciativa para o ensino de leitura e escrita no meio acadêmico? A construção do próprio percurso, conhecimento e consciência da necessidade de conhecer as referências para cada futura enunciação. Isso se torna possível quando relacionamos nosso conhecimento que está sobretudo ancorado na relação entre *homem/cultura/língua* que nos permite a constituição de sentido conforme seus os objetivos de cada interlocução. Com a aplicação dessa atividade e as discussões propostas ao longo do mestrado, bem como a leituras e elaboração deste trabalho, percebemos a pertinência da Teoria da Enunciação e a sua aplicabilidade/desdobramento para o ensino. Isso porque essa teoria se centra na língua e sua produção de sentidos com reflexões baseadas no tripé *homem/cultura/língua*. Não nos ancorando apenas na concepção de língua sendo unicamente forma. A teoria mostra que o sentido é construído essencialmente pela utilização da língua, e ele está conectado a forma, porém não restrito a ela, vai depender de cada instância enunciativa.

Ao pensarmos única e exclusivamente na língua como forma e não na relação com o sentido (como vemos em práticas mais normativas e tradicionais de ensino) nos faz excluir uso e as diversas possibilidades de construção de sentido. Quando pensamos na referência presente na enunciação, ampliamos o olhar para a forma investida de sentido, que só se torna passível de significância através do processo de apropriação da língua quando é assumida e colocada em uso pelo locutor. A maior pertinência da teoria enunciativa é a presença do sujeito na língua e a capacidade de demonstrar que o homem é indissociável da sua língua, cultura e consequentemente se constitui por meio dessa relação.

Portanto, a formação do professor de língua(s) e literatura que sob uma perspectiva enunciativa possibilita aos professores em formação e também aos seus alunos a possibilidade de priorizar o Ensino com base na utilização da língua, levando em consideração conhecimento sobre seu real funcionamento, tanto para o professor que é usuário e estudioso da língua como para o aluno que é um usuário e assim se

constituam como sujeito(s) na e pela linguagem. No meu caso como professora de Língua Portuguesa, Língua Francesa e literatura me oportunizou ver a importância de trabalhar com a língua em sua utilização e que ensinar e aprender com o sentido da língua baseado na situação enunciativa é muito mais próximo da realidade da língua que vivenciamos.

Referências

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

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

FLORES, Valdir. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola Editorial 2013.

SILVA, Carmem Luci da Costa. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. **ANTARES**, v. 8, n. 15, p. 15-28. jan./jun. 2016b.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **D.E.L.T.A,** v. 34, n. 1, p. 419-443. 2018.

A VISUALIZAÇÃO DA NARRATIVA *INDÍGENA* NOS LIVROS VISUAIS INFANTIS

Lucas Lins Costa
Instituto de Oceanografia (IO-FURG)
carneebatatas@hotmail.com

Paulo Cesar Ferreira da Silva
Instituto de Letras e Artes (ILA-FURG)
pauloc-ferreira@outlook.com

Gabriela Medeiros Nogueira
Instituto de Educação (IE-FURG)
gabynogueira@me.com

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os processos envolvidos na visualização da narrativa indígena e sua construção como um livro visual sem palavras, que pode ser usado na educação de línguas (nacional e internacionalmente), ao estarmos envolvidos como ilustradores no projeto em andamento "Livros Visuais para a Aprendizagem das Línguas" (PESQ-748) do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE-FURG), que possui foco em uma abordagem metodológica liderada e regulada por membros de coletivos das etnias correspondentes às histórias. Em particular, objetivamos mostrar os elementos levados em consideração para tal construção – assim como as dificuldades encontradas –, trazendo como exemplo a história Kaingang "A História do Ouro", apresentando partes das atas das reuniões dos membros do projeto (num total de sete encontros por este primeiro livro) com exemplos das ilustrações.
Palavras-chave: Narrativa *indígena*; Kaingang; Livro visual; Livro-imagem; Ensino de línguas.

1 Introdução

1.1 O projeto

Sendo uma união entre o Coletivo de Estudantes Indígenas com a pesquisa em suas terras e com sua comunidade (membros Ismael Cardoso e Lizete Morais), estudantes e servidores da FURG interessados nas práticas de ilustração e edição gráfica dos livros (Flávia Martins, Gabryel Muniz, Lucas Lins, Paulo Ferreira e Vivian Miranda), e professoras adjuntas (Maria Mertzani e Gabriela Medeiros) coordenando os encontros, o projeto de pesquisa "Livros Visuais para a Aprendizagem das Língüas" (PESQ-748) do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE-FURG) tem como objetivo produzir livros visuais sem palavras para o ensino e aprendizagem de línguas indígenas, seja em âmbito nacional ou internacional, assim como sua potencialidade em relação às línguas de sinais (SLs).

Ainda, por ter uma metodologia focada numa abordagem de liderança e regulação/avaliação por membros dos coletivos das etnias correspondentes às histórias analisadas/ilustradas, o trabalho possui uma perspectiva de resistência quanto ao apagamento e *epistemicídio* (CARNEIRO, 2015) dos povos originários –

identificados de forma geral como índios ou indígenas numa perspectiva de derrota e apagamento de suas especificidades (SANTOS, 2015 apud FUNES, 2006), sendo termos ainda empregados tanto neste como em outros trabalhos devido à dificuldade conceitual frente à diversidade étnica dessas culturas, tendo-se escolhido grafá-los em itálico pelo entendimento de sua problemática –, intencionando-se propiciar uma visibilização não-desconexa da crítica de quem está mais próximo da (re)produção dos conhecimentos traduzidos para essa outra linguagem que a oral, pretendendo-se não ser, na medida do possível – dado que é uma produção acadêmica e de indivíduos de uma cultura ocidental –, um produto apenas teórico e paradoxalmente bancário (FREIRE, 1970) de educação *decolonial*, uma vez que têm-se como proposta uma troca mútua de conhecimentos, e não apenas a confecção de um produto final que não possa ser utilizado por todas as partes envolvidas no projeto e mais.

1.2 Uma educação *decolonial* e o ensino da cultura *indígena* aliado às narrativas visuais

"Educar a alma [...] saber da onde (sic) a gente veio, [o] quê que a gente faz nesse mundo" (TRADIÇÃO, 2018) podem ser tidos como elementos essenciais do processo cultural. Nas culturas *indígenas*, tal processo de educação cultural se dá pelo poder da ancestralidade, estabelecendo uma história pela oralidade passada de geração em geração, valorizando não apenas os aspectos culturais, mas também a figura dos avós/mais velhos (TRADIÇÃO, 2018). Em termos mais conceituais, a narrativa é, tradicionalmente, uma das "bases de sustentação da memória de um povo, uma das condições para se situar na cultura, para construir um tempo em que as ações, dentro de um fluxo temporal, tomam forma e fazem sentido" (BELMIRO & ALMEIDA, 2018).

Desse modo, a memória e a tradição oral podem ser preservadas, de certa maneira, por meio da imagem, dado que ela, ou, mais especificamente, a literatura dos livros visuais é um meio de transcrição um pouco mais abrangente, aberto e polissêmico (VASCONCELOS, 2017) que a palavra escrita em si. Essa preservação se faz importante dentro de um quadro histórico e nacional brasileiro em que se tem consciência de que o Brasil é uma nação com demasiado apagamento da história de seus povos originários, fazendo com que o processo de ilustração seja também um processo político que permite visualizar uma narrativa que tem como interlocutores (e

também produtores) pessoas indígenas, opondo-se ao *epistemicídio* (CARNEIRO, 2005), processo de negação, anulação, invisibilização e/ou extermínio das ciências, culturas, idioma e fé de um povo dominado/colonizado, sendo um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial ao negar "a legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento" (CARNEIRO, 2005 apud SANTOS, 1997).

Os povos *indígenas*, assim como os africanos que foram trazidos para o Brasil durante o período colonial, mantiveram suas histórias, crenças e demais saberes vivos, utilizando da tradição oral como instrumento de perpetuação de suas presenças no tempo. Contudo, o *epistemicídio* é o primeiro passo para chegar ao genocídio de um grupo étnico, e vários povos indígenas se encontram ameaçados de extinção, não apenas em questões físicas ao representar menos de 1% da população nacional (IBGE, 2010), mas também no âmbito cultural, perdendo sua tradição oral e seus conhecimentos ancestrais por conta da adaptação à realidade eurocêntrica-ocidental empreendida desde a colonização do continente sul-americano, uma vez que "as marcas da situação colonial persistem como chagas abertas na cultura" (REIS & ANDRADE, 2018) e o colonialismo não se baseia "somente no poderio bélico e econômico das nações européias, mas principalmente na diferença de raça" (REIS & ANDRADE, 2018). Como postula Frantz Franon (2008):

> Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar (...) seu mato, mais branco será (REIS & ANDRADE, 2018 apud FRANON, 2008).

Em vista disso, é primordial a consciência *decolonial*[20] presente neste trabalho, que através da arte e da educação, possibilita momentos de rompimento com o pensamento hegemônico ocidental europeu e proporciona o contato com a riqueza e pluralidade cultural dos indivíduos subalternizados, além de trocas culturais não

[20] Têm-se que a decolonialidade, ou o pensamento decolonial, objetiva "problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial", adotando-se tal grafia em detrimento de "descolonial" por indicação de Walter Mignolo (REIS & ANDRADE, 2018).

apenas dentro dos espaços acadêmicos e na educação básica, mas mostrando o quanto pode ser aprendido com a comunidade, levando-se conhecimento não apenas de dentro para fora, mas também incentivando o oposto, promovendo a escuta e compreensão das demandas populares emergentes e urgentes na atual conjuntura, em que há enorme perseguição às artes, à cultura, à universidade, e também aos povos *indígenas*.

1.3 O livro visual

Dentro de uma análise histórica, é possível observar que as obras produzidas para o público infantil têm rompido com o tradicionalismo associado ao fluxo linear da narrativa, trazendo de forma protagonista a "presença do leitor como fundante do processo de compreensão" (BELMIRO & ALMEIDA, 2018). Ainda, o livro ilustrado, tradicionalmente direcionado ao público infantil, "constitui-se como objeto que atrai públicos diversificados e redimensiona os conceitos de livro e de literatura infantil" (BELMIRO & ALMEIDA, 2018), fazendo com que a produção deste tipo de obra não seja limitada dentro de um espaço escolar ou em moldes didáticos do processo educacional, potencializando o seu alcance.

Mas o que seria um livro ilustrado – e o que o diferencial de um livro visual? De modo simplificado, pode-se conceituar o livro ilustrado a partir de sua diferença dos livros *com ilustração* – isto é, onde a ilustração apenas acompanha um texto –, tratando-se de "uma obra onde as imagens ocupam não apenas um espaço físico maior, mas também são partes da narrativa" (PIOVESAN, 2017 apud LINDEN, 2011). O livro visual (ou, como empregado na literatura, *livro-imagem*), é um outro formato do livro ilustrado, sendo composto apenas por imagens, requerendo uma participação ativa por parte de quem o lê, "a quem cabe criar o próprio texto a partir das imagens" (VASCONCELOS, 2017 apud LEE, 2012). Portanto, embora pareçam contar suas próprias histórias, "são fruto da criação (...) [de um] leitor-narrador, embora seja preciso considerar a participação do narrador-ilustrador que dirige a narrativa, mas cujo papel parece invisível diante da recriação do texto pelo leitor." (VASCONCELOS, 2017).

Esse tipo de material proporciona, então, uma leitura diferente da nossa corrente concepção, isto é, a qual "pretende extrair um sentido do texto" (BELMIRO & ALMEIDA, 2018 apud CHRISTIN, 1995), tomando uma perspectiva promotora da presença ativa por parte dos leitores pela demanda da construção do texto,

permitindo-se compreensões diversas dado seu caráter polissêmico, não se tratando de “um deciframento, nem a tradução verbal desses textos” (VASCONCELOS, 2017; BELMIRO & ALMEIDA, 2018 apud CHRISTIN, 1995). Trata-se da reconstrução do “tecido narrativo através de outras formas de dizer”, evocando “uma corresponsabilidade do leitor” e dando “sentido ao trabalho de leitura” numa maneira de evitar que “o conhecimento da estrutura de um gênero seja suficiente para o processo interpretativo, e obrigando o leitor a dialogar social e culturalmente com sua formação” (BELMIRO & ALMEIDA, 2018).

Para além disso, os processos que abarcam autoria vão além de quem narra a histórica, dado que a organização desse tipo de literatura, ao não prescindir de um seqüênciamento determinado por um direcionamento verbal, faz, ainda, quem ilustra, também, ter autoria (VASCONCELOS, 2017), convergindo-se, portanto, em um processo nunca fechado em si, mas como instrumento de proposição de aprendizagem teoricamente *libertadora* (FREIRE, 1970). Esse instrumento de linguagem visual, enfim, possui, pode-se dizer, potencialidade de diálogo universal, conversando com a linguagem de diferentes etnias *indígenas*, com culturas ocidentais, surda etc.

2 Desenvolvimento

2.1 Desafios

No primeiro encontro, o membro Ismael Cardoso fez o comentário de que as ilustrações dos livros referentes aos *indígenas* não representam a cultura *indígena* alvo (ata do primeiro encontro, em 28 de setembro de 2018), estabelecendo-se, assim, tanto a força-motriz para a realização conscientizada do trabalho de criação quanto elucidando dificuldades inerentes a esse processo. Questionou-se, assim: como ilustrar uma história de uma outra cultura? O processo seria apenas uma tradução ou uma re-interpretação da história em outra mídia? Ilustraria-se, ali, a figura *indígena*-clichê, *indígena*-histórica ou *indígena*-real? Todas essas questões são derivadas da problemática da ação de olhar sobre um outro olhar de um sujeito sobre a história trabalhada.

Questões mais específicas como: como trabalhar em conjunto; como se estabeleceria a relação da autoria com o estilo de cada membro da equipe de ilustração; e o próprio desafio de comunicar sem palavras foram sendo

experimentadas e elucidadas durante o processo. Algumas questões mais simples, como qual seria o público-alvo e quais ou materiais e cores a serem utilizadas também foram levantadas.

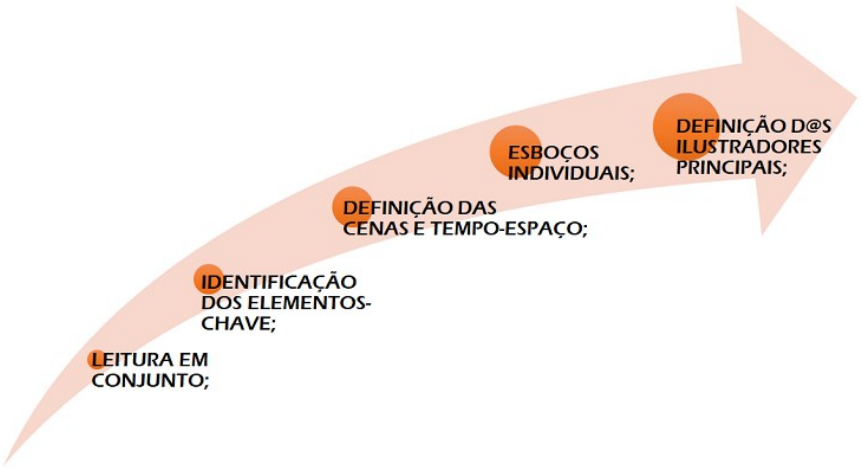
Todas essas questões foram sendo elucidadas durante o processo, havendo-se debates quanto às metodologias a serem empregadas através de um processo democrático. Porém, talvez, uma questão permanece como constante desafio. Nas palavras da ilustradora Suzy Lee (2012), “o mais desafiador na criação de livros-imagens é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura” (VASCONCELOS, 2017 apud LEE, 2012).

2.2 Percurso

Nesse primeiro trabalho, escolheu-se a lenda da etnia Kaingang “A História do Ouro”, trazida para o grupo pelo membro Ismael Cardoso, da correspondente etnia. Após a definição do primeiro texto a ser trabalhado – já que foi solicitado pela coordenadora Maria Mertzani que as histórias a serem trabalhadas fossem transcritas à linguagem escrita de modo a facilitar todo o processo –, houve uma leitura em conjunto, identificando-se os elementos-chave da história, que deveriam estar presentes no livro. Assim, foram definidas as cenas e o tempo-espaço, isto é, o que cada cena deveria conter e representar, e em que tempo essa história seria contada, fazendo referência à problemática do *índio*-histórico ou atual. Isto posto, o processo de ilustração individual foi iniciado na visualização das cenas e no processo de esboçagem. Em outra reunião, os trabalhos individuais (Quadros 1 e 2, Seção 2.3) foram expostos e discutidos, definindo-se a liderança quanto à condução visual da história àqueles que melhor visualizaram a história seja em termos quantitativos quanto qualitativos – isto é, quem conseguiu esboçar mais cenas, com mais elementos. O trabalho de ilustração, porém, é o que mais toma tempo, pois, para além da problemática da autoria do traço, a colaboração quanto à inserção de elementos, a definição de cores e o próprio tempo necessário para o processo de pintura são difíceis de conciliar dentro de um grupo diverso – mais por questões externas, isto é, à incompatibilidade de disponibilidade, que por outros problemas. O percurso esquematizado (Figura 1), assim, demonstra que é necessária a colaboração, pois todos os passos necessitam do acordo de todos os membros do grupo. Para além dele, o processo de revisão e avaliação por parte dos membros do *Coletivo de*

Estudantes Indígenas deve se dar durante toda a produção, visto que são eles que podem melhor apontar o que falta, o que está incorreto ou o que poderia ser melhorado no sentido de ser mais coerente e real com a história.

Figura 1 - Percurso esquematizado da produção do livro visual.



Fonte: Elaborada pelos autores.

2.3 Processo

O processo de visualização da história, baseando-se nos elementos estabelecidos, deu-se de forma cumulativa, trabalhando-se sobre os esboços selecionados (Quadro 1) com os elementos visual-culturais cedidos pelo membro da etnia correspondente à história ilustrada (isto é, Ismael Cardoso, da etnia Kaingang, que transcreveu “A História do Ouro”) em um processo coletivo de pintura entre a equipe de ilustração (Quadro 4).

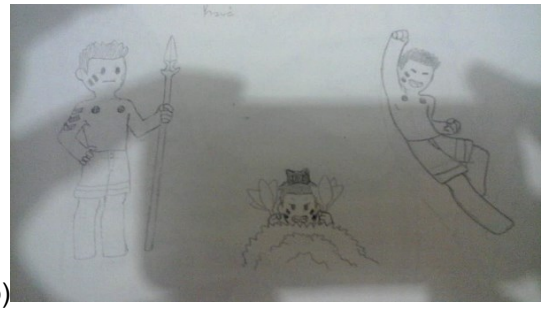
Quadro 1 - Esboços de autoria de Paulo Ferreira (a, b, c, d) e Lucas Lins (e, f, g).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 - Esboços de autoria de Flávia Martins (a) e Gabryel Muniz (b, c).

(a)

(b)



(c)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 3 - Esboços finais, com traço de Paulo Ferreira.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 4 - Processo de pintura com equipe de ilustração.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 5 - Imagens selecionadas do produto final pré-editoração.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3 Conclusão

A tentativa de preservação dos aspectos culturais de etnia Kaingang (pelo menos no que se refere ao escopo deste trabalho em específico) se configura como instrumento não apenas para as comunidades referentes à tal etnia, servindo de material educativo com potencialidade de utilização nas escolas da comunidade, mas também para as comunidades externas, sejam aquelas referentes à *metrópole* citada por Franon (REIS & ALMEIDA, 2018) ou outras etnias, no território brasileiro, sul-americano ou mundial, tendo este material, portanto, um caráter de alcance universal.

Porém, é preciso ter consciência que ele não deve ser um fim em si mesmo, dado que, como afirma o historiador e filósofo Ailton Krenak:

> Nós estamos em guerra. (...) O seu mundo e o meu mundo tão em guerra. Os nossos mundos tão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar, é, mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares o tempo todo (AS GUERRAS, 2019).

Ainda:

> A guerra é um estado permanente, né, da relação entre os povos originários daqui, que foram chamados de “os índios”, sem nenhuma trégüa, até hoje, até agora, segunda-feira, de manhã, quando nós estamos aqui conversando (AS GUERRAS, 2019).

O antropólogo João Pacheco de Oliveiro, endossado por Krenak e pela líder Sônia Guajajara, complementa:

> Essa guerra é contínua. Ela não foi um fato histórico que acabou no século XVI. Ela fez parte de toda a expansão do Brasil por outras regiões além da costa Atlântica; ela fez parte da entrada nos sertões, no São Francisco; ela fez parte da entrada na Amazônia; ela fez parte, depois, da própria ação do Brasil na região-fronteira do Charco, né; faz parte da guerra com o Paraguai, também, ela integra esse episódio; ela faz parte da expansão cafeeira, da borracha, depois do cacau, na Bahia... [Em] todos os grandes ciclos econômicos de desenvolvimento, os *índios* sempre foram atingidos pesadamente (AS GUERRAS, 2019).

A reflexão sobre os processos de *decolonialidade*, portanto, fazem-se necessários frente à contínuidade *epistemicida*, muito mais vasta que o genocídio, porque, historicamente, sucede-se sempre que se almeja “subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que (…) [podem] ameaçar a expansão capitalista ou (…) comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista)” (CARNEIRO, 2005 apud SANTOS, 1995).

A utilização de ferramentas das mais diversas categorias se faz importante como forma de luta contra um sistema que historicamente, literal e figurativamente, oprime e mutila a cultura dos povos originários. O produto resultante do presente trabalho, ao resgatar e registrar numa linguagem menos hermética uma história pertencente à etnia Kaingang, inserindo elementos fundantes da sua cultura, como, por exemplo, os símbolos das metades clânicas *Kamé* e *Kairu* na pintura corporal, portanto, é uma forma de resistência assim como tomada de consciência de dentro da cultura ocidental, numa perspectiva de reconhecimento de lugar de fala[21], dando voz à quem não a tem no espaço pós-colonial da metrópole (REIS & ANDRADE, 2018), num registro cultural e histórico para além da perspectiva ocidental sobre o contato com o colonizador (SANTOS, 2015), aspectos práticos, populacionais e lingüísticos.

[21] Termo empregado relativo às relações de poder inerentes aos sujeitos da enunciação, derivado do trabalho da socióloga Djamila Ribeiro.

Referências

BRASIL. IBGE. **Gráficos e tabelas:** População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010. 2010. Disponível em: <indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BELMIRO, C. A.; ALMEIDA, T. A. **Livro Ilustrado e as Narrativas Metaficcionais para Crianças**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, vol. 36, nº1, Florianópolis, jan.-mar. de 2018.

CARNEIRO, A. S. Do Epistemicídio. *In:* CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-ser como Fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, ago. 2005. Disponível em: <negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 28ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

AS GUERRAS da Conquista *In:* Guerras do Brasil.doc (2019). Direção de Luiz Bolognesi. Produção de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Roteiro de Felipe Milanez e Luiz Bolognesi. Ilustrações de Maurício Negro. Com depoimentos de Ailton Krenak (Historiador e Filósofo indígena), Carlos Fausto (Antropólogo), João Pacheco de Oliveira (Antropólogo), Pedro Puntoni (Historiador) e Sônia Guajajara (Líder indígena). São Paulo/SP, 2019. (26 min.), Vídeo, son., color. Disponível em: <netflix.com/title/81091385>. Acesso em: 3 ago. 2019.

PIOVESAN, J.; HERZOG, V. **O Livro Ilustrado como Possibilidade Narrativa.** VIII Suldesign – Encontro Sul-americano de Design, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS, 2017.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. **O pensamento decolonial:** análises, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, nº 202, ano XVII, Editora da Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, mar. 2018. Disponível em: <academia.edu/37355150/O_PENSAMENTO_DECOLONIAL_AN%C3%81LISE_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, E. A. **Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou.** XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis/SC, jul. 2015.

TRADIÇÃO e valores morais - Culturas indígenas (2018). Direção de Eduardo Saron. Produção de Ana Paula Fiorotto, Letícia Santos e Vitória Mantovan. Coordenação de Kety Fernandes Nassar. Roteiro de Rosani Madeira. São Paulo/SP, 2018. (14 min.), Video, son., color. Série Tradição e valores morais - Culturas indígenas. Disponível em: <youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0>. Acesso em: 30 jul. 2019.

VASCONCELOS, F. C. **A leitura das imagens nas narrativas visuais e seu papel na formação leitora das crianças.** IV SINALGE – Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, Campina Grande/PB, 2017.

“A URUGUAIA” E O ANTI-HERÓI MASCULINO

Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
lucas_rg_ldp@hotmail.com

Antônio Carlos Mousquer
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
mousquer@gmail.com

Henrique Fernandes da Rosa
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
henriquehfdr@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento do protagonista do romance *A Uruguaia*, de Pedro Mairal, em relação a aspectos de construção das masculinidades e as relações de dominação simbólica que as permeiam. De acordo com os pressupostos de Pierre Bourdieu, levantados no livro *A dominação masculina* (2002), sobre as construções das masculinidades e as formas de dominação do masculino sobre o feminino nas sociedades patriarcais. Concomitantemente, Judith Butler (2003), em seu livro *Problemas de gênero*, apresenta que, como identidade, considera-se apenas o homem, e o feminino é o oposto dessa construção dicotômica, e obsoleta, de identidade. Nessa perspectiva, através do protagonista Lucas Pereyra, são discutidas, e refletidas, as características de dominação, e construção, das masculinidades, principalmente no desenvolvimento da relação do protagonista com as personagens femininas da narrativa.

Palavras-chave: A Uruguaia; masculinidades; estudos de gênero.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar as reflexões feitas sobre as construções de masculinidades presentes no livro *A Uruguaia* (2018), de Pedro Mairal. Como protagonista da obra, e narrador, Lucas Pereyra pode ser apresentado como escritor e marido em crise, devido aos conflitos abordados no seu casamento e suas dificuldades em escrever seu novo livro. Ao longo da narrativa, e dos seus consecutivos fracassos, o personagem começa a refletir sobre sua vida e, principalmente, sobre a sua visão sobre relacionamentos, paternidade e, também, sobre o que é ser homem.

O romance narra a história da viagem de Lucas para o Uruguai, na tentativa de receber o valor por seu livro e sonegar impostos no país onde mora, Argentina; viagem esta que dura cerca de 17 horas. Durante a viagem, Lucas combina com sua amante, Guerra, de reencontrá-la após a retirada do valor arrecadado pelas vendas do seu livro. Entretanto, durante o passeio com Guerra, Lucas é assaltado e perde praticamente toda a quantia em dinheiro que tinha retirado. Nos últimos capítulos do

livro, Lucas narra sua volta a pé do aeroporto para casa e, paralelamente, narra sua vida após a discussão com a esposa, sua internação no hospital devido às agressões sofridas no assalto, e sua vida após o divórcio.

2 Pressupostos teóricos

Ao diferir-se de uma típica jornada do herói, como a de Vogler, em que a volta do herói para à casa após uma longa aventura seria gloriosa, e os problemas seriam resolvidos, Lucas Pereyra se apresenta como o oposto, um anti-herói de uma construção de masculinidade, em que a volta à casa é vergonhosa, desastrosa, e o personagem, como homem provedor, controlador e patriarca, falha vergonhosamente.

De acordo com Luiz Eduardo Martins (2011), o arquétipo do anti-herói surge com a junção do Herói com o lado obscuro de sua personalidade, possibilitando que o anti-herói seja um vilão no ponto de vista da sociedade, mas com que o público se solidarize. Mais próximo da construção de Lucas Pereyra, no texto o autor é apresentado como anti-herói trágico, que se caracteriza por ser mais humanizado e que, quase sempre, acaba sendo derrotado pelos seus próprios defeitos, possibilitando, assim, um melhor reconhecimento da plateia com o personagem. Segundo o autor:

> A queda de Édipo ou do personagem de Al Pacino em "*Scarface*" (Brian de Palma, 1983) servem de exemplos para as grandes platéias, que se identificam com seus Arquétipos e se sentem confortadas por aquilo não acontecer realmente com eles. O Anti-Herói trágico é um exemplo que não deve ser seguido, e mais uma vez, o efeito catártico de seu fim é um dos principais fatores responsáveis por seu sucesso. (MARTINS, 2011, p. 96)

Para o embasamento teórico sobre os estudos de gênero, utiliza-se, primeiramente, a obra *Problemas de gênero* (2003), da filósofa estadunidense Judith Butler. A autora discute em sua obra sobre as construções dos gêneros na sociedade patriarcal e apresenta o conceito de construção de gênero por ações performáticas. Assim, a constituição das identidades de gênero, a princípio, estava relacionada à heteronormatividade do desejo. Os gêneros considerados, inteligíveis, tidos como norma, são aqueles que, de forma coerente, instituem e mantém as relações entre

sexo, gênero, prática sexual e desejo; sendo, assim, qualquer situação que não se encaixe em determinado modelo era proibida.

> A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam "existir" – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero". Nesse contexto, "decorrer" seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (BUTLER, 2003, p. 38).

Dessa forma, a identidade de gênero é compreendida pelas práticas do desejo de acordo com o sexo e gênero do indivíduo, que acaba por ser resultado da imposição social de uma lógica binária e heteronormativa que é mantida e seguida a todo custo. A imposição dessa norma se apresenta como um sistema, acima de tudo, de exclusões, onde tudo que foge do desejo heterossexual e da relação "homem" e "mulher" é posto à margem, excluído, e desconsiderado como identidade. Butler apresenta uma nova percepção para o paradigma da construção da identidade de gênero, desvinculando a relação sexo-gênero e não considerando como base, centro, a prática heterossexual:

> O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. A genealogia política das ontologias do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero (BUTLER, 2003, p. 57).

O conceito de *performatividade* desenvolvido pela autora possibilita o entendimento de diversas identidades que fugiam da constituição binária e heterossexual de gênero, possibilitando uma maior liberdade de expressão e construção das identidades dos corpos, deixando de lado o sistema heteronormativo de exclusões, e abarcando identidades que antes nem eram consideradas. O gênero, dessa forma, é considerado como construção social, e não determinado intrinsicamente por um caráter biológico do ser:

> quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.” (BUTLER, 2003, p. 24)

Para aprofundar nos estudos de gênero, mais próximos à proposta deste trabalho, utilizei como fundamentação teórica o livro *A dominação masculina* (2002), de Pierre Bourdieu. Em concordância com Judith Butler, o autor discorre sobre o gênero considerado na sociedade patriarcal, o masculino, e apenas na sua oposição é que o gênero feminino é construído. Assim, as questões relacionadas à dominação simbólica presentes nas sociedades patriarcais pressupõem-se na manutenção do poder sobre o único gênero considerado, vista que o feminino é considerado como o não-homem; não apenas como negação, mas, também, como oposição ao que é ser homem. Além disso, de forma similar à Butler, Bourdieu compreende a construção da dominação masculina na sociedade como uma construção social, porém justificada por alegada natureza biológica:

> A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.” (BOURDIEU, 2002, p. 16).

Concomitantemente à Bourdieu, foi utilizado o texto *Masculinities*, da socióloga australiana R. W. Connell. Para a autora, só existe o conceito de “masculino” em sociedades que separam, dicotomicamente, os indivíduos do sexo masculino com os do feminino. Tal separação possibilita o desenvolvimento de diversos padrões comportamentais que caracterizam a masculinidade; entretanto, a masculinidade está mais ligada às aproximações destes padrões comportamentais do que do gênero masculino; dentre estes padrões, justifica-se (principalmente por natureza biológica) que o homem é mais violento, competitivo e dominador que a mulher.

Ademais, a autora apresenta que a relação de dominação na sociedade patriarcal ocidental não se dá na relação homem-mulher. Em um nível que a mesma caracteriza como subordinação, a autora nos fala que dentro da hegemonia masculina, existe a subordinação entre os homens homossexuais para os heterossexuais: “This is much more than a cultural stigmatization of homosexuality or

gay identity. Gay men are subordinated to straight men by an array of quite material practices. (CONNELL, 2005, p. 78).

3 *A Uruguaia* e as reflexões sobre o masculino

Um dos pontos mais relevantes no processo de reflexão da identidade masculina do protagonista é a relação dele com sua ex-esposa, Catalina. Bourdieu afirma que a virilidade é, à princípio, entendida como capacidade reprodutiva, contudo é também a aptidão ao combate e ao exercício da violência. A virilidade é a carga sagrada que faz o homem matar e morrer pelo seu orgulho, sendo a mesma caracterizada, especialmente, pela oposição ao feminino. Diferente da mulher, cuja honra só pode ser defendida ou perdida, o homem "verdadeiramente homem" sente-se obrigado a estar à altura da possibilidade de crescer sua honra buscando a gloria e sua distinção dentro da esfera pública. A virilidade está ligada diretamente à honra; honra de ser reprodutor fálico insaciável, mas, acima de tudo, dominador da relação amorosa.

Dessa forma, a relação conturbada de Lucas e Catalina abria dúvidas sobre a fidelidade de ambos. Já havia sido confirmado que Lucas havia traído Catalina com Guerra – e no final da narrativa o mesmo relata encontros com outras mulheres. Contudo, apenas pelo fato de Catalina ser a provedora da casa, e não ter interesse em relações sexuais com Lucas, sua frágil e risível segurança de homem macho foi abalada. Ao suspeitar de um possível amante de Catalina, Lucas divaga sobre a esposa, conforme se vê no trecho a seguir:

> Justamente hoje de manhã eu tinha visto seus brincos de argola no banheiro (...). Quem balançou seus brincos, Catalina? (...). A diretora de desenvolvimento da Fundação Cardio Life entrechocando seu pelame pélvico com o membro de um membro da diretoria executiva da mesma fundação. Algum doutorzinho metido, com carro bom, algum catolicão de missa de condomínio (...)" (MAIRAL, 2018, p. 20-21)

Assim, o protagonista segue por mais uma página elaborando, de forma criativa, diversos insultos à uma masculinidade que lhe foge, e que é ameaçada por um possível médico com muito mais sucesso e prestígio do que ele. O medo de Lucas não é de perder a sua esposa, mas sim de ser traído por alguém "mais homem" do

que ele, um alguém que ele não conseguirá derrotar – tanto física, quanto simbolicamente. Para Bourdieu, a virilidade é a segurança do homem no confronto dominador e dominado; o homem “viril” é sem fraquezas, duro, forte e digno – características estas sempre tidas como opostas ao feminino. Assim, “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.” (BOURDIEU, 2002, p. 34).

Após descobrir no fim da narrativa que Catalina realmente tinha um caso, mas que não era com um médico “catolicão”, mas sim com uma médica, colega sua, Lucas fica em choque. Em nenhum momento da narrativa o mesmo considera a possibilidade de uma relação de Catalina com outra mulher, muito menos que ele pudesse ser trocado por outro ser não fálico:

> Todos do meu lado no início, depois começaram a entender. E eu fiquei ferido, sexualmente ferido, macho abalado, desmoronado. Será por isso que esfrego na sua cara as garotas que comi, embora você não dê a mínima? Dói, mas não sinto ódio nem rancor de você. (MAIRAL, 2018, p. 119).

Pelo próprio processo de socialização que o homem sofre, estritamente heteronormativo, as relações afetivas e amorosas entre pessoas do mesmo gênero são constantemente negadas como relações; assim, percebe-se que Lucas se refere a Catalina e sua esposa como “companheiras”. Lucas reconhece o motivo de seu choque, e o quão machucado se sentiu. Não era tristeza pela perda da relação, mas apenas orgulho ferido, virilidade afetada.

No momento da narrativa em que Lucas nos fala sobre o caso da esposa com uma colega médica, o personagem narra diversos casos com outras mulheres durante o casamento. O protagonista tenta diversas vezes reforçar essa representação do masculino, reforçar sua virilidade e dominação, porém, em pontuais momentos a tentativa é falha. É uma tentativa de reprodução falha pois o próprio personagem reconhece que não representa um ideal másculo e provedor, varão de família. A própria impossibilidade de garantir um retorno financeiro suficiente para manter as contas da família também realça a perda de sua virilidade juvenil, advinda do processo de envelhecimento.

> Eu não fazia nada e posava de superior, de experiente (...) Remoí minhas dúvidas, minhas inseguranças. Era uma atitude de desempregado, do cara que não provê, minha impotência de macho caçador te pedido que, se possível, fizesse uma transferência de dez mil pesos a meu irmão enquanto ele assava o churrasco (...) E é verdade que Mr. Lucas já estava um pouco mais velho, menos atraente. Ou pelo menos era assim que eu me sentia. Coluna vergada, pegada de magro com barriga pronunciada, alguns cabelos brancos na cabeça e no púbis, e o cacete que quase de um dia para o outro ficou torto. (MAIRAL, 2018, p. 13)

O privilégio que o personagem goza por ser um homem heterossexual em uma sociedade patriarcal é uma armadilha, uma faca de dois gumes, pois é exigido do mesmo que tenha controle e tome conte de sua família, além de manter sua virilidade e sua masculinidade diante de outros homens. Bourdieu reconhece tal fator, e afirma que a contrapartida dessa exigência sobre o homem dentro da masculinidade leva, muitas vezes, ao absurdo, em que o homem necessita afirmar sua virilidade em toda e qualquer circunstância. Por mais que Lucas tente ser o homem viril com Guerra, uma mulher muito mais jovem do que ele, e entre seus colegas de profissão, o mesmo reconhece sua “falha”, sua insuficiência como macho alpha.

Assim como apresentado anteriormente neste artigo, a masculinidade é construída pela imposição de um ser sobre outro, tendo como base dessa dominação a representação de violência. O processo de dominação, assim como afirmado por Connell, é exercido não só dos homens com as mulheres, mas também entre os próprios homens; assim, separa-se os afeminados, os frágeis, os sentimentais, todos caracterizados como “menos” homens, como homens femininos – e consequentemente, passíveis de dominação. Lucas Pereyra, como o bom “não macho” que é, apresenta em outro episódio – mais especificamente na espera do seu encontro com Guerra – outro pré-requisito que descumpre com a masculinidade dominadora.

No momento que espera Guerra em um boteco, Lucas havia planejado uma estadia em um hotel próximo, no entanto, Guerra aparece com um cachorro da raça pitbull, que pertencia ao seu ex-namorado. O cachorro é representado por Lucas não apenas como o empecilho para a estadia de ambos no hotel, mas como a representação – forte, máscula e violenta – do ex-namorado de Guerra.

> Não dá para entrar no hotel com o cachorro. Foi a primeira coisa que me ocorreu. Ainda mais com *aquele* cachorro. Anos e anos de manipulação genética haviam levado o animal a ser o que era: um cão-mandíbula, violento, maciço, um volume compacto de mordidas letais

> (...) A focinheira anulava sua essência. Era o Tyson de algemas. De tempo em tempo ele me olhava de esguelha.” (MAIRAL, 2018, p. 61)

Lucas ainda recorda do episódio de seu amigo, que tinha ido encontrar a amante, porém foi pego pelo marido dela, e acabou sendo agredido severamente pelo homem. O cachorro era o lembrete de seu desafio ao outro homem, que refletia no cachorro uma masculinidade que Lucas não conseguia performar – apesar das inúmeras tentativas. Tomando novamente a palavra de Bourdieu, o autor fala que a relação de respeito garantida e conquista entre os homens é desenvolvida “em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de “verdadeiros homens”.” (BOURDIEU, 2002, p. 33).

Até então foram pontuadas situações que nos possibilitam analisar características das construções sociais de masculinidades e como Lucas conseguiu falhar em todas. No entanto, apesar de comentado sutilmente, um dos grandes problemas, e o que leva, também, ao questionamento dessas imposições de masculinidades são as consequências negativas na psique dos homens que exercem essas construções de identidade.

Para melhor explicar isso, utiliza-se, aqui, as palavras de Heleieth Saffioti, em seu texto *O poder do macho* (1987). A autora nos diz que, além do êxito econômico, é exigido do macho que esteja associado sempre à valores como força, razão, coragem. Assim, “o homem será considerado *macho* na medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos. A educação de um *verdadeiro macho*, inclui necessariamente a famosa ordem: “Homem (com H maiúsculo) não chora”.” (SAFFIOTI, 1987, p. 25). Logo, os homens que não se encaixam nesses valores – os raquíticos, os afetivos, os tímidos – são impositivamente solicitados a se comportar contrariamente às suas inclinações; visto que tais inclinações são relacionadas a um espectro feminino dessa binariedade de gênero, e consequentemente considerados como fatores negativos. Consequentemente, os garotos ensinados a não chorar e demonstrar fraqueza se tornam homens inexperientes ao lidar com seus próprios sentimentos, principalmente com as frustações que surgem ao longo da vida.

> Lá estava eu, viajando para contrabandear meu próprio dinheiro. Meu adiantamento sobre os direitos autorais. A grana que ia resolver tudo. Até minha depressão, meu isolamento e o grande “não da dureza. Não posso porque não tenho dinheiro, não saio, não mando a carta, não imprimo o formulário (...) não mando o currículo – por quê? Porque não tenho dinheiro. (MAIRAL, 2018, p. 08)

No trecho acima podemos compreender um pouco do momento que o protagonista vivia durante a viagem ao Uruguai. A vida que lhe foi "vendida" – o casamento, a paternidade – mostrou-se diferente, frustrante. Lucas não conseguia cumprir o papel designado a ele; não conseguia lidar com sua depressão, com sua improdutividade na escrita. Tais frustações do personagem, ao invés de serem encaradas, eram disfarçadas, mascaradas, pela falta sua falta de dinheiro. Como se ao conquistar novamente o poder aquisitivo e a capacidade de prover a família, também reconquistaria sua dominância, sua segurança, seu prestígio e sua virilidade.

As diversas falhas de Lucas na performação de macho dominante e frágil possibilitaram que o mesmo pudesse refletir sobre sua vida, sua relação com Catalina e sobre sua relação com seu filho. No início da narrativa, Lucas apresentava o seu filho como um empecilho para sua escrita, porém, após a volta do Uruguai, e seu término com Catalina, o mesmo reflete sobre sua ausência na vida do filho. Neste momento da narrativa, Lucas declara-se para Catalina, mas não de forma romântica; declara seu amor e respeito pela mulher que o ajudou em seus piores momentos, e, principalmente, por ter sido presente na vida do filho quando ele não foi.

O romance de Pedro Mairal apresenta-se, em sua conclusão, como uma reflexão sobre a masculinidade, mas, acima de tudo, sobre a vida. Após perder todo seu dinheiro, seu casamento, sua vida com seu filho e sua amante, Lucas reconhece as tentativas efêmeras de representar um papel que não lhe cabe. Dessa maneira, o personagem busca um novo olhar sobre sua vida e sobre sua relação com as pessoas à sua volta. Assim, ao dedicar a narração dos acontecimentos – como quem finaliza um livro - para Catalina, Lucas assim se apresenta:

> Pode parecer que estou dando uma de liberado, mas te digo com toda a sinceridade: precisamos pensar de um jeito novo. Crescemos imersos numa ideia de família que nos encheu de angústia quando vimos as rachaduras. Tudo isso para te dizer que, primeiro, não vejo nenhum problema que Maiko fique com você e sua companheira nos dias da semana em que não está comigo. Segundo, não vejo nenhum problema em conhecê-la; na realidade quero conhecê-la, gostaria que um dia, se vocês quiserem, viesse jantar aqui em casa e que Maiko veja nós três jantando junto(...) Acredito que o conceito de família se modificou. A família é um pouco como esses blocos combináveis. Cada um monta como pode. (MAIRAL, 2018, p. 120)

"A família é um pouco como esses blocos combináreis. Cada um monta como pode". Retomo esta frase como máxima guiadora em uma empreitada de questionamentos e reflexões sobre as construções de identidades. Assim como as

ações performativas nas construções de gênero propostas por Judith Butler, retomamos essa ideia, essa reorganização sobre uma perspectiva de família como forma de reconhecer, e considerar, as organizações familiares que foram tanto desconsideradas e postas à margem.

4 Conclusão

Ao aproximar-se de uma conclusão, acredito ser importante retomar alguns pontos referentes à análise do romance e algumas ressalvas deste trabalho. Por mais que a palavra “desconstrução” tenha se tornado um jargão moderno ao se referir aos estudos de gênero e identidade, decidi não utilizar tal palavra para descrever a jornada de Lucas ao longo do romance. Tomei tal decisão não por não considerar uma mudança no comportamento e na percepção do personagem, mas sim por não acreditar que “desconstrução” é a ação que ocorre no personagem.

Acredito que as forças sociais das construções de identidade – e das características dominadoras do masculino sobre o feminino - estão tão gravadas na nossa psique, e no nosso subconsciente, que “desconstruir” se mostra um pouco fantasioso. Não que seja impossível, mas a desconstrução de aspectos tão sutis na nossa identidade exige reflexão e esforço constantes, talvez durante toda a vida. Dessa forma, considero que Lucas efetuou, sim, uma reflexão sobre sua própria identidade, porém não acredito ser justificável na obra uma “desconstrução” do personagem. Retomo Lucas como anti-herói da masculinidade – anti-herói trágico – que utiliza sua derrota, seus defeitos como reflexões de uma identidade que lhe foi imposta, e não lhe cai tão bem.

Para finalizar, gostaria de pedir emprestadas as palavras de Teresa de Lauretis (1994), que reflete sobre as exigências, e normas, relacionadas à construção de gênero presentes, também, em obras artísticas, como a música, literatura e cinema. Segundo a autora, a reprodução dessas “normas” no controle das identidades dos sujeitos é, acima de tudo, investimento dos que se beneficiam dessa ordem social, como manutenção das relações de poder entre os grupos sociais. Finda a leitura do romance crê-se que as exigências e normas sociais, ainda tão norteadoras, possam se transformar em possibilidades e representações de outras formas de se reconhecer e viver e que não mais se façam como ratificadoras de uma dominação de poder de

um grupo sobre o outro, mas, que tragam, acima de tudo, a liberdade de ser e viver de todos os indivíduos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNEL, R. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

LAURETIS, Teresa de. As tecnologias do gênero. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p, 206-242.

MAIRAL, Pedro. **A Uruguaia**. São Paulo: Todavia, 2018.

MARTINS, Luiz Eduardo de Biaso. **A ascensão do anti-herói:** watchmen e a hollywood pós-11 de setembro. 2011. 130 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Comunicação Social, Departamento de Cinema e Audiovisual, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

ANÁLISE DE MANCHETES DE JORNAIS *ONLINE* SOBRE O TEMA DO ENEM SEGUNDO O ENFOQUE DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL[22]

Patricia Streppel Hartemink
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
paty_streppel@hotmail.com

Karina dos Reis Costantin
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
karinadosreiscostantin@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar manchetes sobre o tema da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017. Para a análise dos dados, usou-se como aparato teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), com foco no Sistema de Transitividade e Estrutura Temática. O *corpus* deste estudo é composto por seis manchetes sobre o tema da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017, publicadas em jornais online. A análise revelou o uso majoritário de Processos Mentais nas orações analisadas. Ademais, o termo "tema da Redação do Enem de 2017" foi representado de diferentes formas por cada manchete.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico Funcional; Sistema de Transitividade; Estrutura Temática; Tema do ENEM; Manchetes de Jornais Online.

1 Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com objetivo de avaliar o ensino e aprendizagem de alunos da Educação Básica brasileira. Porém, foi somente em 2004 que o ENEM passou a ser usado como recurso de seleção para o ingresso no Ensino Superior, através dos programas Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e Programa Universidade para Todos (Prouni). Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o ENEM tem ganhado maior visibilidade desde que se tornou um mecanismo substituto ou adicional de acesso ao Ensino Superior.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar seis manchetes sobre o tema da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017, publicadas em meios online. O tema da Redação do Enem de 2017 foi selecionado como objeto de análise devido à sua relevância no contexto educacional e acadêmico. Como pesquisadoras e professoras de linguagem, assumimos a função de refletir e discutir sobre o Enem, uma vez que essa prova avalia o desempenho dos alunos para

[22] O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

diversos fins: acesso ao Ensino Superior, autoavaliação do participante, desenvolvimento pessoal e/ou profissional, inserção no mercado de trabalho, auxílio na constituição de parâmetros educacionais nacionais e aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, desenvolvimento dos indicadores sobre a educação brasileira, entre outros. Além disso, o tema da Redação do Enem do ano de 2017 repercutiu em diversas esferas, principalmente na jornalística, por abordar um assunto inesperado e raramente discutido. Dessa forma, a esfera jornalística se apresenta como um contexto de análise útil e proveitoso, uma vez que tem ampla difusão de assuntos e revela o texto jornalístico como "possivelmente o texto mais lido, mais consumido, o que tem maior alcance nos diversos setores da sociedade" (TAVARES, 1997, p. 123).

2 Fundamentação teórica

2. 1 Linguística Sistêmico Funcional

Ao vivermos em sociedade, utilizamos a linguagem para diversos fins, tais como assumir diferentes papéis, transmitir e expressar nossas ideias e experiências, organizar nosso pensamento, entre outros. Quando usamos a linguagem, fazemos diversas escolhas, disponíveis no sistema linguístico que é a língua. Realizamos essas escolhas de acordo com os propósitos comunicativos que desejamos alcançar dentro de contextos sócio-histórico-culturais. Logo, entendemos a importância do ambiente cultural e situacional para o uso da linguagem, uma vez que eles influenciam e orientam o modo de organizarmos nosso discurso.

Sob o viés teórico da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), a linguagem é funcional, isto é, ela desempenha funções específicas em determinadas situações (HALLIDAY, 1989). De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), linguagem é um recurso para construir significados em contextos variados. Ademais, a linguagem, concebida como um sistema sócio-semiótico, é materializada em textos. Texto, por sua vez, "refere-se à qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem" (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

A partir da inter-relação entre texto e contexto, proposta pela LSF, podemos concluir que qualquer texto é envolvido pelo contexto, ou seja, aquilo que não está explícito no texto, pois inclui "o ambiente total em que o texto se desdobra"

(HALLIDAY, 1989, p.5). Nesse sentido, o texto está sempre incorporado a dois contextos: o contexto de situação e o contexto de cultura. O contexto de situação refere-se ao ambiente verbal, situacional e imediato em que o texto é produzido. Em contrapartida, o contexto de cultura é mais amplo do que o contexto de situação, uma vez que engloba a estrutura sociocultural de uma sociedade e as práticas em que os membros dessa comunidade estão envolvidos (HALLIDAY, 1989).

Esses dois níveis contextuais, situacional e cultural, respondem reciprocamente às noções de registro e gênero. Enquanto o registro está ligado à noção de contexto situacional, o gênero está associado à dimensão de contexto cultural. O registro pode ser definido como a configuração linguística conforme o uso da linguagem, isto é, "é uma noção que dá conta do fato de usarmos tipicamente certas e reconhecíveis configurações de recursos linguísticos, em certos contextos" (GOUVEIA, 2009, p. 27). Já o gênero "pode ser equacionado como registo mais propósito, isto é, como a relação entre o sistema linguístico e o contexto, acrescida de um objetivo social e comunicativo" (GOUVEIA, 2009, p. 28).

Considerando a noção de contexto de situação, Halliday (1989) desenvolve um modelo conceitual, baseado em três variáveis do contexto situacional: campo, relações e modo. O campo remete às atividades em que os participantes estão envolvidos em uma situação. As relações referem-se aos participantes dessa situação: seus papéis e a relação estabelecida entre eles, em termos de distância social e poder. Por fim, o modo relaciona-se à composição de um texto, sua função e o veículo ou suporte utilizado para transmitir e difundir esse texto. Essas três variáveis contextuais são realizadas pelas metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, respectivamente.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar manchetes sobre o tema da Redação do ENEM de 2017, à luz do Sistema de Transitividade e da Estrutura Temática, focaremos nas metafunções Ideacional e Textual, detalhadas nas próximas seções (2.1.1 e 2.1.2).

2. 1. 1 Metafunção Ideacional

A metafunção Ideacional é composta por duas subfunções: Lógica e Experiencial. A subfunção Lógica compreende a forma de organizar nossa experiência e sua unidade de análise é o complexo oracional. Por sua vez, a função Experiencial

relaciona o uso da linguagem à construção de significados e de representações da nossa experiência de mundo. Essa subfunção tem como unidade de análise a oração e materializa-se através do Sistema de Transitividade. O foco deste artigo recai sobre a função Experiencial, uma vez ela apresenta um sistema analítico da oração como representação de significados ideacionais. A estrutura do Sistema de Transitividade é realizada léxico-gramaticalmente por Participantes, Processos e Circunstâncias, sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Sistematização do Sistema de Transitividade.

<table>
<tr><th colspan="2">PROCESSOS</th><th>PARTICIPANTES</th><th>CIRCUNSTÂNCIAS</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Principais</td><td>Material</td><td>Ator
Meta
Escopo
Beneficiário
Atributo</td><td rowspan="7">Extensão
Localização
Modo
Causa
Contingência
Acompanhamento
Papel
Assunto
Ângulo</td></tr>
<tr><td>Mental
• Emoção
• Cognição
• Percepção
• Desejo</td><td>Experienciador
Fenômeno</td></tr>
<tr><td>Relacional
• Atributivo

• Identificador</td><td>
Portador
Atributo

Identificador
Identificado</td></tr>
<tr><td>Secundários</td><td>Comportamental</td><td>Comportante
Comportamento</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Existêncial</td><td>Existente</td></tr>
<tr><td>Verbal</td><td>Dizente
Verbiagem
Receptor
Alvo</td></tr>
</table>

Fonte: adaptado de HARTEMINK (2017, p. 132)

Considerando a abordagem teórica da Linguística Sistêmico Funcional, os Processos são o ponto de partida das orações, uma vez que todas as relações entre os componentes linguísticos no interior das orações são estabelecidas a partir dos Processos. Ou seja, os Processos são responsáveis pela coordenação das associações entre os elementos léxico-gramaticais dentro das orações, pois são eles que determinam a natureza da proposição em questão.

2. 1. 2 Metafunção Textual

A metafunçãoTextual refere-se ao modo de estruturar os significados ideacionais e interpessoais congruentemente e seu sistema de realização léxico-gramatical é a Estrutura Temática, que envolve as funções de Tema e Rema nas orações. O Tema é o primeiro elemento ideacional de uma oração, seja um Participante, Processo ou Circunstância. Em outras palavras, o Tema é ponto de partida do enunciado, “aquilo sobre o que a mensagem vai ser” (GOUVEIA, 2009, p. 38). O Rema é o elemento que sucede o Tema, ou seja, o restante da mensagem.

Quanto ao Tema das orações, este pode ser marcado ou não marcado. O Tema será não marcado quando o elemento tematizado exercer a função de sujeito na oração declarativa. Por outro lado, o Tema será marcado quando a oração declarativa não estiver organizada de acordo com a ordem canônica dos elementos, isto é, segundo a estrutura “Sujeito + Verbo + Complemento”. Em outras palavras, quando o Tema da oração não exercer a função de Sujeito, este será marcado, ganhando maior proeminência textual.

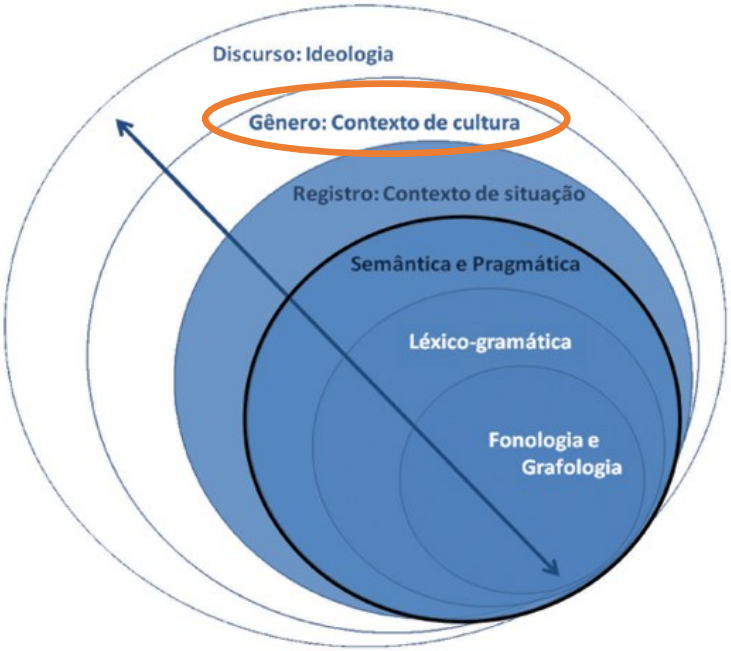
A metafunção Textual é enfatizada nesta pesquisa, pois a análise do Tema e do Rema nas manchetes, permite “observar o que o autor coloca em destaque, além de encontrar pistas sobre o desenvolvimento do texto, ajudando a determinar como ocorre a fluência da informação” (FUZER; CABRAL, 2014, p, 131). Nesse sentido, com base no elemento selecionado como Tema nas orações, podemos inferir algumas informações sobre a organização textual da mensagem: a) quais elementos recebem maior ou menor ênfase na oração; b) quais elementos são apagados ou negligenciados; e c) quais interesses são servidos pela organização de Tema e Rema no texto e quais interesses não são servidos. A partir da análise da Estrutura Temática da oração, podemos determinar a intenção do autor, seus valores, crenças e objetivos

implicados no texto. Além disso, podemos observar como ele alcança esses objetivos de acordo com a organização textual do enunciado.

2. 2 Gêneros discursivos da esfera jornalística e a manchete

Conforme mencionado anteriormente, a linguagem é utilizada para cumprir diversos propósitos sociais através de sua materialização em textos. A Figura 1 representa os planos de estratificação da linguagem, “em que cada círculo concêntrico recontextualiza os círculos menores e assim subsequentemente" (MOTTA-ROTH, 2008, p. 353). Entre o estrato mais abstrato do uso da linguagem, isto é, o plano do discurso e os estratos mais concretos, quais sejam fonologia/grafologia e léxico-gramática, encontram-se os gêneros discursivos. Estes estão relacionados ao contexto de cultura.

Figura 1 – Estratificação da Linguagem



Fonte: Motta- Roth (2008)

De acordo com Bakhtin (1997), gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis, ou seja, são textos que apresentam características similares em termos de organização retórica e objetivos comunicativos.

Dentro da esfera jornalística, encontramos uma ampla variedade de gêneros discursivos, tais como, reportagens, artigos de opinião, notícias, relatos, anúncios, resenhas, entre outros. Na maioria dos casos, esses gêneros são compostos por um

título: a manchete. Diversos autores consideram a própria manchete como um gênero discursivo distinto (BEZERRA & REIS, 2017; TAKAZAKI, 2004; OSIAS, 2014).

De acordo com Moura (2014), a manchete é “um resumo da notícia escrita em letras garrafais que se encontra antes de artigos de jornais e revistas” (MOURA, 2014, p.19). Partindo desse pressuposto, as manchetes são gêneros discursivos com uma organização retórica própria, possuindo fundamental importância para a composição geral da notícia como um todo, uma vez que elas são “o primeiro contato que o leitor tem com a notícia e por isso são responsáveis por chamar sua atenção e fazer com que ele se sinta instigado a ler o restante” (MOURA, 2014, p.19). Portanto, a escolha de manchetes como objeto analítico desta pesquisa reflete a importância de uma investigação que busque explicitar quais representações as manchetes revelam e o modo como elas se configuram discursiva e linguisticamente a fim de cumprir seu principal objetivo comunicativo: informar ao leitor sobre qual tema a notícia será desenvolvida. O Quadro 2, baseado em Fuzer & Gonçalves (2016), apresenta as características contextuais do gênero manchete, seguindo as três variáveis do contexto de acordo com o modelo conceitual, proposto por Halliday (1989).

Quadro 2 – Características do gênero manchete

VARIÁVEIS DO CONTEXTO	**DESCRIÇÃO DAS PROPRIEDADES DO GÊNERO MANCHETE**
Campo	Atrair a atenção do leitor para que este leia a notícia e informá-lo, de forma sucinta, o assunto abordado pela notícia; Ademais, a manchete de uma notícia pode também fornecer informações para que o leitor faça predições sobre o texto.
Relações	Autor da manchete da notícia e o leitor; A relação de poder é assimétrica, pois o autor possui mais poder; A distância social é máxima, pois o leitor, normalmente, não tem a possibilidade de interagir com o autor.
Modo	O meio é escrito e, às vezes, pode ser multimodal; Podem ser veiculadas ao meio impresso ou digital (em sites de jornais, revistas, entre outros portais de comunicação); São exibidas em posição de destaque, no início da notícia; Apresentam letras garrafais e composição simples a fim de facilitar a compreensão do leitor.

Fonte: adaptado de Fuzer & Gonçalves, 2016

3 Metodologia

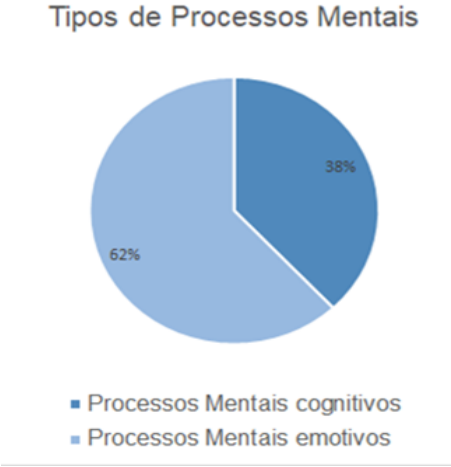
O *corpus* deste estudo é composto por seis manchetes, retiradas de veículos de notícias online. Em relação aos procedimentos de coleta de dados, buscamos pela palavra-chave “tema da redação do Enem 2017” no *Google* e selecionamos seis manchetes de quatro sites de notícias, no meio digital, publicadas entre os dias 5 e 7 de novembro de 2017. O critério de seleção das manchetes que compõem o *corpus* foi a ordem de manifestação no site de pesquisas *Google*, isto é, selecionamos as seis primeiras manchetes exibidas. Cabe ressaltar que a prova de redação do Enem do ano de 2017 ocorreu no dia 5 de novembro de 2017. Devido à limitação de tempo e espaço, decidimos analisar somente as seis manchetes mais recorrentes. Elas foram coletadas dos seguintes veículos: Folha de São Paulo, G1, Gaúcha ZH e Guia do Estudante.

Como procedimentos analíticos, a primeira etapa consistiu no recorte das manchetes para fins de análise. Em segundo lugar, analisamos as manchetes segundo o enfoque da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, por meio do Sistema de Transitividade e Estrutura Temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Como parte da análise, identificamos os Participantes, Processos e Circunstâncias, conforme o Sistema de Transitividade, e examinamos a organização das orações apresentadas nas manchetes em termos de Tema e Rema, segundo a Estrutura Temática. Em quarto lugar, avaliamos como a questão “tema da Redação do Enem de 2017” foi representada léxico e discursivamente, nos sites supracitados.

4 Resultados

A análise do Sistema de Transitividade revelou a predominância de Processos Mentais, considerando o total de itens que compõem o *corpus* (6 manchetes), todas apresentaram verbos que realizam Processo Mentais. Nesse sentido, o Gráfico 1 sistematiza as ocorrências dos tipos de Processos Mentais encontrados, Mentais cognitivos (38%) e emotivos (62%).

Gráfico 1 – Tipos de Processos Mentais



Fonte: autoras

Dentre as ocorrências, os Processos Mentais cognitivos encontrados foram: considerar e provocar; enquanto os Processos Mentais emotivos identificados foram: surpreender, desagradar e emocionar.

Em relação aos Participantes envolvidos nesses Processos, mapeamos três participantes distintos: professores (Excerto 1), alunos (Excerto 2) e alunos de escola de surdos (Excerto 3).

Excerto 1

Tema da redação do Enem 2017	Surpreende	professores.
Participante: Fenômeno	Processo Mental Emotivo	Participante: Experienciador

Fonte: GAÚCHA ZH (2017)

Excerto 2

Redação do Enem	provocou	Alunos	com tema ignorado até pelo governo.
Participante: Fenômeno	Processo Mental Cognitivo	Participante: Experienciador	Circunstância de Modo: Meio

Fonte: PINHO (2017)

Excerto 3

Tema da redação do Enem	Surpreende	e emociona	alunos de escola de surdos.
Participante: Fenômeno	Processo Mental Emotivo	Processo Mental Emotivo	Participante: Experienciador

Fonte: FRANCO (2017)

No excerto 1, “Tema da redação do Enem 2017” é o Participante: Fenômeno, enquanto “professores” é o Participante: Experienciador. Nesse sentido, “os professores” são os Participantes que expressam uma opinião em relação ao Fenômeno (Tema da redação do Enem 2017), demonstrando, assim, um processo de consciência (Vian Jr & Ramalho, 2018) de natureza afetiva, uma vez que utilizam o Processo Mental Emotivo “surpreende”.

Por outro lado, no excerto 2, os Participantes que apresentam suas experiências de mundo em termos de consciência são os “alunos”. Estes, por sua vez, utilizam o Processo Mental Cognitivo “provocou” para representar suas avaliações a respeito do Fenômeno: Redação do Enem.

Por fim, no excerto 3, podemos observar a presença do ponto de vista de alunos surdos (Experienciadores) em relação ao Tema da redação do Enem (Fenômeno). Cabe ressaltar que o Tema da redação do Enem de 2017 foi “Desafios para Formação Educacional de Surdos”. Logo, o autor da manchete optou por mencionar a avaliação dos alunos surdos, uma vez que o tema da redação abordou questões relacionadas à educação desses alunos. Um aspecto interessante é que o autor utilizou dois Processos Mentais Emotivos (surpreende e emociona) para expor a representação que tais alunos construíram a respeito do tema de redação do Enem.

Em síntese, foi possível encontrar três representações em relação ao Tema da redação do Enem, construídas a partir de três Participantes diferentes: os professores, os alunos e os alunos da escola de surdos. Ademais, constatamos que todas as seis manchetes possuem caráter opinativo, pois buscaram representar o ponto de vista dos Participantes Experienciadores, tais como alunos, professores e alunos da escola de surdos. Dessa forma, os Processos Mentais se tornam úteis para a construção dessa representação opinativa, uma vez que essas orações mentais constroem “um

quantum de mudança no fluxo de eventos" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.245) que ocorrem na consciência dos falantes/participantes.

Quanto à análise da Estrutura Temática, concluímos que todos os Temas são não marcados, uma vez que o Tema se mantém invariável em todas as manchetes. Em outras palavras, o Tema das manchetes se refere ao mesmo padrão semântico, que é o tópico e sujeito das orações: o tema da redação do Enem de 2017, que representa a função de Fenômeno nas manchetes. Por conseguinte, o Rema das manchetes é composto pelos Processos Mentais e pelo Participante Experienciador (professores, alunos, etc.) (Excerto 4 e 5).

Excerto 4

Tema da redação sobre 'educação para surdos	desagrada candidatos.
Tema	Rema

Fonte: G1 (2017)

Excerto 5

Enem 2017: Tema de redação	é considerado complexo por professores.
Tema	Rema

Fonte: PRADO (2017)

Cabe ressaltar que, no excerto 5, a voz passiva foi empregada para que o Participante "Tema de redação" fosse tematizado, uma vez que este é o foco e o assunto principal da manchete. Logo, "é considerado complexo por professores" é apresentado como Rema, o que causa um apagamento dos agentes da ação: os professores.

5 Considerações Finais

Em relação à análise conforme o enfoque da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, feita das manchetes supracitadas, podemos concluir que das seis manchetes, todas utilizam somente Processos Mentais, ou seja, "processos que se referem à experiência do mundo de acordo com a consciência dos falantes" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 49). Das seis manchetes, três utilizam o Processo Mental

“surpreende” e, duas, o Processo Mental “considera”, na voz passiva: é considerado. Nesse sentido, de todas as manchetes, duas utilizam voz passiva a fim de enfatizar o Participante “tema de redação”, causando um apagamento dos agentes das ações: professores e estudantes. Ademais, todas as manchetes tematizam o Participante “tema da redação” (5 casos) ou “redação do Enem” (1 caso).

Além disso, apenas dois pontos de vista são abordados: o dos alunos e o dos professores. Cabe ressaltar que a percepção dos alunos também abrange o Participante “alunos de escola de surdos”. Logo, duas opiniões são apresentadas: dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. Por fim, o termo “tema da Redação do Enem de 2017”, pesquisado para fins de análise deste artigo, foi representado, nas manchetes, de forma distinta em alguns aspectos e semelhante em outros. Quanto à escolha dos Processos, o termo “tema da Redação do Enem de 2017” foi representado através de Processos Mentais, usados para significar o entendimento dos Participantes, de acordo com a escolha dos autores das manchetes, sobre o tema da redação do Enem. Os Participantes mencionados nas manchetes foram os mesmos: o tema da redação do Enem de 2017, alunos e professores. A representação mais divergente observada foi a percepção que os Participantes “alunos” e “professores” apresentam a respeito do tema da redação do Enem. Os professores consideraram o tema da redação “complexo” em oposição aos alunos, que consideraram o tema “fácil”. Logo, o mesmo tópico, o tema da redação do Enem, é abordado em uma relação de oposição semântica entre essas duas palavras: fácil e complexo. Ambas pertencem à mesma classe gramatical, adjetivo, porém figuram sentidos opostos.

Referências

BAES, R.; MARIN, A. Enem 2017: Tema da redação surpreende, mas é considerado fácil por estudantes. **G1**, São Carlos e Araraquara, 05 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/enem-2017-tema-da-redacao-surpreende-mas-e-considerado-facil-por-estudantes.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, A. A.; REIS; E. da S. **O discurso sobre a morte em manchetes de jornais**: o caso do agente de trânsito na cidade de João Pessoa-PB. 2017. p. 1-12. Editora Realize. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA6_ID1490_22032017114212.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

FRANCO, L. Tema de redação do Enem surpreende e emociona alunos de escola de surdos. **Folha de São Paulo**, Rio de Janeiro, 06 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933299-tema-de-redacao-do-enem-surpreende-e-emociona-alunos-de-escola-de-surdos.shtml>. Acesso em: 7 set. 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. 2014. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 228p. ISBN: 978-85-7591-326-0.

FUZER, C.; GONÇALVES, A.B. Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva sistêmico-funcional. **(Con)textos Linguísticos,** Vitória, v. 10, n. 17, p.27-47, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14784/10335>. Acesso em: 9 jun. 2019.

G1. Tema da redação do Enem sobre 'educação para surdos' desagrada candidatos. **G1**, 05 nov. 2017. Disponível em: < https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/tema-da-redacao-do-enem-sobre-educacao-para-surdos-desagrada-candidatos.ghtml>. Acesso em: 7 set. 2018.

GAÚCHA ZH. Tema da redação do Enem 2017 surpreende professores. **Gaúcha ZH**, 05 nov. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/11/tema-da-redacao-do-enem-2017-surpreende-professores-cj9n12pcm05ob01ogiyyj87m0.html>. Acesso em: 7 set. 2018.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. **Matraga**. Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN. R. **Language, Context and Text:** Aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 4th. ed. London: Arnold, 2014.

HARTEMINK, P. S. Representations of social activities identifies in a public schools within a continuing teacher education program. **Revista ao pé da Letra**. v 19, n 1. 2017

MOURA, M. C. F. **Proposta de análise de manchetes ambíguas no Correio Brazilien**se: uma dificuldade para a transferência da informação. Universidade de Brasília. 2014. p. 1-39. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9546/1/2014_MariaCandidaFigueiredoMoura.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

MOTTA- ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 24: 341-383, 2008.

OSIAS, J. P. de A. **Um estudo discursivo em manchetes necrológicas no jornal A União**. Universidade Federal da Paraíba. 2014. p. 1-204. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7690>. Acesso em: 30 set. 2018.

PINHO, A. Redação do Enem provocou alunos com tema ignorado até pelo governo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933390-redacao-do-enem-provocou-alunos-com-tema-ignorado-ate-pelo-governo.shtml>. Acesso em: 7 set. 2018.

PRADO, A. Enem 2017: Tema de redação é considerado complexo por professores. **Guia do Estudante**, 05 nov. 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2017-tema-de-redacao-e-considerado-complexo-por-professores/>. Acesso em: 7 set. 2018.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Língua Portuguesa**. São Paulo: Ibep, 2004. 360 p.

TAVARES, M. A. O verbo no texto jornalístico: Notícia e Reportagem. 2018. **Working Papers em Linguística**. UFSC. n. 1. jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1490/1631>. Acesso em: 30 set.

ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO PROJETO DE FALA GOVERNAMENTAL "BRASIL: ONTEM, HOJE E AMANHÃ"

Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
e-mail: m. alexandre18rodrigues@gmail.com

Kelli da Rosa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
e-mail: klro.rib@gmail.com

Resumo: Neste artigo, analisamos o filme chamado "Brasil: ontem, hoje e amanhã", criado pela Agência Nacional, em 1975. Esse projeto de fala governamental trata das realidades social, econômica e política do Brasil. Nesse contexto, temos estes objetivos: estudar esse filme na condição de produto ideológico; e compreender a interdependência entre linguagem e atividade humana para a produção desse gênero discursivo. Para analisar o filme, usamo-nos dos conceitos de signo ideológico e gênero discursivo, pensados por Bakhtin e pelo Círculo. Em nossa metodologia, concebemos esse projeto de fala governamental como um gênero do discurso o qual reflete e refrata diferentes sentidos sobre a realidade. Com base nessas questões teórico-metodológicas, nossos resultados demonstram que esse filme justifica o rompimento com a democracia fabricando três projetos de Brasil de maneira a tornar o acesso ao poder político por parte dos militares em 1964 uma revolução civil-militarista.
Palavras-chave: análise enunciativo-discursiva; projeto de fala governamental; concepção bakhtiniana; signo ideológico; gênero do discurso.

Introdução

O objeto deste artigo é um filme chamado "Brasil: ontem, hoje e amanhã", criado pela Agência Nacional, em 1975, e veiculado pela Rede Globo no programa televisivo "Amaral Neto Especial" (KRAUSE, 2016). Nesse projeto de fala governamental, percebemos três projetos de Brasil: o primeiro projeto, o Brasil de ontem (1964), é marcado pela presidência de João Goulart (PTB) que, por sua vez, é responsável pelas crises, caos, deterioração econômica e ingerência; já o segundo projeto, o Brasil de hoje (1975), é situado nos governos militares que, segundo o filme em estudo, propulsiona avanços na economia, na sociedade e na política restaurando a ordem do País; e o terceiro projeto, o Brasil de amanhã, é ligado às expectativas econômicas e sociais com base nos progressos realizados no Brasil de hoje.

De todo modo, é de bom alvitre lembrar que esse período representado ideologicamente pelo filme é, na história brasileira, repleto de medidas repressivas por parte dos governos do autoproclamado movimento revolucionário. Em 1964, quando

João Goulart (PTB) foi destituído pelas Forças Armadas, o Comando Supremo da Revolução (Exército, Marinha, Aeronáutica) assinou o Ato Institucional nº1 (AI-I) que conferia ao Chefe do Poder Executivo a prerrogativa de suspender direitos políticos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos legislativos. Nesse contexto, no dia seguinte, ocorreu a suspensão do direito político de 100 cidadãos brasileiros. Além disso, houve mais cinco Atos Institucionais até a data de produção desse filme que, dentre outras políticas de expurgo, concediam ao Chefe do Poder Executivo a prerrogativa de decretar o recesso do Congresso Nacional e das demais Casas Legislativas.

É bem por isso que concebemos esse filme como um produto ideológico, precisamente porque reflete e refrata realidades ideológicas de forma a representar os interesses da classe dominante que, por seu lado, tem a finalidade de conservar o seu poder nesse processo hegemônico do comando da política e da cultura brasileira. Enquanto gênero discurso, refletimos que esse filme é formado pela interdependência entre atividade humana, no caso, a atividade exercida pela Agência Nacional de propagar ideias do governo, e a linguagem arquitetada em diferentes semioses.

Diante disso, nosso objetivo é estudar esse projeto de fala governamental na condição de produto ideológico, porque reflete e refrata uma reconstituição da história brasileira servindo aos interesses de uma classe dominante. Ao lado disso, objetivamos compreender essa interdependência entre atividade humana e linguagem, porque esse filme foi criado por um órgão do governo (Agência Nacional) de modo a criar uma resposta às manifestações que se alastravam pelas ruas.

Quanto à metodologia desse artigo, trabalhamos com os conceitos de signo ideológico e de gêneros discursivos, pensados por Bakhtin e pelo Círculo. Partindo desse quadro teórico-metodológico, dividimos esse artigo em quadro tópicos: o primeiro é chamado de “O rompimento com a democracia e ao autoproclamado movimento revolucionário” no qual discutimos os atos de repressão dos governos militares no decurso da história; o segundo é intitulado de “Linguagem e ideologia” em que refletimos sobre a natureza refratária dos signos ideológicos; o terceiro é denominado de “Gênero discursivo: interdependência entre a linguagem e a atividade humana” no qual trabalhamos com a formação dos gêneros do discurso; e o quarto “Análise do objeto” em que analisamos o filme sob a égide desse teoria metodológica.

1 O rompimento com a democracia e o autoproclamado movimento revolucionário

Em 1960, a população brasileira elegeu Jânio Quadros (PTN) para a Presidência da República e João Goulart (PTB) para a Vice-Presidência. Na data de 1961, Jânio renunciou ao seu mandato e, sob a égide constitucional da Carta Magna de 1946, Jango seria empossado Presidente. Entretanto, usamos propositalmente a palavra “seria” e não “foi”, porque segundo o relatório da *Comissão Nacional da Verdade* (p.93), não “era o que militares e civis antigetulistas estavam dispostos a admitir”. A consequência dessa tensão foi o nascedouro da Campanha da Legalidade defendendo a posse de João Goulart contestada por grupos de pressão compostos por civis e militares (BRASIL, 2014).

Muito embora João Goulart tenha sido empossado, ressoando mais alto a voz de legalidade, depois de 2 anos o seu governo constitucional foi destituído por um movimento civil-militar. Em 1964, no dia 9 de abril, surgiu o Ato Institucional nº1 (AI-1), assinado pelo Comando Supremo da Revolução. Na letra do relatório da *Comissão Nacional da Verdade* (p.97), “o novo governo foi reconhecido pelo presidente norte-americano, Lyndon Johnson, poucas horas após os governistas tomarem o poder”, compreendemos que não existiu oposição pelo fato de que a ideia era expurgar um inimigo comum: o comunismo.

De acordo com o (AI-1), nos termos do art. 10, é conferida autoridade aos Comandantes-em-Chefe (General do Exército Artur Costa e Silva, Tenente-Brigadeiro Francisco de Assis Correia de Mello, Vice-Almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald) para suspender direitos políticos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos legislativos (federal, estadual, municipal) excluindo a apreciação judicial. Nesse cenário, no dia seguinte, o Ato nº1 do Comando Supremo da Revolução suspendeu o direito político de 100 cidadãos brasileiros[23].

[23] 1) Luiz Carlos Prestes, 2) João Belchior Marques Goulart ,3) Janio da Silva Quadros , 4) Miguel Arrais de Alencar, 5) Darci Ribeiro, 6) Raul Riff , 7) Waldir Pires, 8) Gen. R/1 Luiz Gonzaga de Oliveira Leite, 9) Gen. R/1 Sampson da Nóbrega Sampaio, 10) Leonel de Moura Brizola, 11) Clodsmith Riani, 12) Clodomir Moraes , 13) Hercules Correa dos Reis, 14) Dante Pelacani, 15) Oswaldo Pacheco da Silva, 16) Samuel Wainer, 17) Santos Vahlis, 18) Lincoln Cordeiro Oest, 19) Heber Maranhão, 20) José Campelo Filho, 21) Desembargador Osni Duarte Pereira, 22) Ministro José de Aguiar Dias, 23) Francisco Mangabeira, 24) Jesus Soares Pereira, 25) Hugo Regis dos Reis, 26) Jairo José Farias, 27) José Jofily, 28) Celso Furtado, 29) Marechal R/1 Osvino Ferreira Alves, 30) Josué de Castro, 31) João Pinheiro Neto, 32) Antonio Garcia Filho, 33) Djalma Maranhão, 34) Huberto Menezes Pinheiro, 35) Ubaldino Santos, 36) Raphael Martinelli, 37) Raimundo Castelo de Souza, 38) Rubens Pinho

Além desse expurgo de todos que poderiam representar uma resistência (AZEVEDO, RABAT, 2012), no contexto do mesmo dia, o Ato nº2 dos Comandantes-em-Chefe cassou o mandato legislativo de 40 parlamentares[24], mutilando aquele sistema partidário (UDN, PSD, PTB) que se formava na Câmara Federal. Dado que o Poder Legislativo tinha o condão de escolher o Presidente, nos termos do (AI-1), e o voto era aberto, os políticos estavam sob a vigilância do Poder Executivo (AZEVEDO, RABAT, 2012). Em 1964, e relevando o contexto apresentado, com 361 votos, Humberto Castello Branco (ARENA) tornou-se o Presidente do Brasil.

Em 1965, no dia 27 de outubro, a Chefia do Poder Executivo baixou o Ato Institucional nº2 (AI-2). Esse texto normativo, tal como o seu predecessor, distingue os movimentos armados e a revolução militar, por três critérios: (i) "pelo fato de que traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse a vontade da Nação"; (ii) "a revolução investe-se, por isso, no exercício do Poder Constituinte, legitimando-se por si mesma"; e (iii) "graças à ação das forças armadas e ao apoio

Teixeira, 39) Felipe Ramos Rodrigues, 40) Alvaro Ventura, 41) Antonio Pereira Netto, 42) João Batista Gomes, 43) Ademar Latrilha, 44) Feliciano Honorato Wanderley, 45) Othon Canedo Lopes, 46) Paulo de Santana, 47) Luiz Hugo Guimarães, 48) Luiz Viegas da Mota Lima, 49) Severino Schnaipp, 50) Meçando Rachid, 51) Newton Oliveira, 52) Demistóclides Baptista, 53) Roberto Morena, 54) Benedicto Cerqueira, 55) Humberto Melo Bastos, 56) Hermes Caíres de Brito, 57) Aluisio Palhano Pedreira Ferreira, 58) Salvador Romano Lossaco, 59) Olympio Fernandes de Mello, 60) Waldir Gomes dos Santos, 61) Amauri Silva, 62) Almino Monteiro Alvares Afonso, 63) José Guimarães Neiva Moreira, 64) Clovis Ferro Costa, 65) Silvio Leopoldo de Macambira Braga, 66) Adahil Barreto Cavalcante, 67) Abelardo de Araujo Jurema, 68) Arthur Lima Cavalcante, 69) Francisco Julião, 70) José Lamartine Tavora, 71) Murilo Costa Rego, 72) Pelopidas Silveira, 73) Barros Barreto, 74) Waldemar Alves, 75) Henrique Cordeiro Oest, 76) Fernando de Sant'Ana, 77) Helio Vitor Ramos, 78) João Doria, 79) Mario Soares Lima, 80) Ramon de Oliveira Netto, 81) Luiz Fernando Bocayuva Cunha, 82) Luiz Gonzaga de Paiva Muniz, 83) Adão Pereira Nunes, 84) Eloy Angelo Coutinho Dutra, 85) Marco Antonio, 86) Max da Costa Santos, 87) Roland Cavalcante Albuquerque Corbisier, 88) Sergio Nunes de Magalhães Junior, 89) José Aparecido de Oliveira, 90) Plinio Soares de Arruda Sampaio, 91) José Antonio Rogé Ferreira, 92) Rubens Paiva, 93) Paulo de Tarso Santos, 94) Moysés Lupion, 95) Milton Garcia Dutra, 96) Ney Ortiz Borges, 97) Paulo Mincaroni, 98) Armando Temperani Pereira, 99) Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, 100) José Anselmo dos Santos.

[24] 1) Amauri Silva (PTB), 2) Almino Monteiro Alvares Afonso (PTB), 3) José Guimarães Neiva Moreira (PSP), Clovis Ferro Costa (UDN), 5) Silvio Leopoldo de Macambira Braga, (PSP), 6) Adahil Barreto Cavalcante (PTB), 7) Abelardo de Araújo Jurema (PSD), 8) Arthur Lima Cavalcante (PTB), 9) Francisco Julião (PSB), 10) José Lamartine Távora (PTB), 11) Murilo Costa Rêgo (PTB), 12) Waldemar Alves (PST), 13) Pelópidas Silveira (Suplente), 14) Barros Barreto (Suplente), 15) Henrique Cordeiro Oest (PSP), 16) Fernando de Sant'Ana (PSD), 17) João Doria (PDC), 18) Mário Soares Lima (PSB), 19) Ramon de Oliveira Neto (PTB), 20) Luiz Fernando Bocayuva Cunha (PTB), 21) Demistóclides Batista (PST), 22) Luiz Gonzaga de Paiva Muniz (PTB), 23) Adão Pereira Nunes (PSP), 24) Benedicto Cerqueira (PTB), 25) Eloy Ângelo Coutinho Dutra (PTB), 26) Antônio Garcia Filho (PTB), 27) Marco Antônio (PST), 28) Max da Costa Santos (PSB), 29) Roland Cavalcante Albuquerque Corbisier (PTB), 30) Sérgio Nunes de Magalhães Júnior (PTB), 31) Leonel de Moura Brizola (PTB), 32) José Aparecido de Oliveira (UDN), 33) Plinio Soares de Arruda Sampaio (PDC), 34) José Antônio Rogé Ferreira (PTB), 35) Paulo de Tarso Santos, (PDC), 36) Moysés Lupion (PSD), 37) Paulo Mincaroni PTB, 38) Armando Temperani Pereira (PTB), 39) Salvador Romano Lossaco, 40) Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo (PTB).

inequívoco da Nação, representa o povo e em seu nome exerce o Poder Constituinte de que o povo é o único titular". Na verdade, reproduzimos dois fatos sobre o (AI-2) do autoproclamado movimento revolucionário:

> Das diversas normas autoritárias do Ato Institucional nº 2, duas merecem destaque: o artigo 31 dotou o Presidente da República das faculdades de decretar o recesso do Congresso Nacional e das demais Casas Legislativas e legislar no seu lugar mediante decretos-lei. O artigo 18 extinguiu os partidos então existentes, acabando, por ora, com a representação multipartidária (AZEVEDO, RABAT, 2012, p.41).

Em 1967, ainda no governo ditatorial-militar de Castello Branco, foi editado a Lei de Segurança Nacional (Decreto-lei nº314), de 13 de março. Segundo a historiadora Mariana Joffyli (2008, p. 13), essa "lei previa 38 tipos de crimes contra a Segurança Nacional e diversos delitos referentes à 'guerra psicológica adversa' e à 'guerra revolucionária ou subversiva'". Um exemplo é o seu art. 29 que dispõe sobre a ofensa física ou moral a quem exercer autoridade, por motivo facciosismo ou inconformismo político-social, cabendo a pena de reclusão de 6 meses até 3 anos. Há também o seu art.32 que estabelece a pena de reclusão de 2 até 6 anos para a promoção de greve com o intuito de coagir o Estado.

Em 1968, surge no governo militar de Artur Costa e Silva (ARENA), no dia 13 de dezembro, o Ato Institucional nº5 (AI-5). Conforme o seu conteúdo normativo, o art. 10 prescreve a suspensão de *habeas corpus* nas seguintes situações: crimes políticos, crimes contra a segurança nacional, ordem econômica e social e a economia popular, sendo, nos termos do art. 11, os seus efeitos excluídos de apreciação judicial. De todo modo, no mesmo dia, foi editado o Ato Complementar nº38 (AC-38), decretando o recesso do Congresso Nacional por prazo indeterminado.

Em 1969, foi baixado o Ato Complementar nº47 (AC-47), no dia 7 de fevereiro, decretando recesso das Assembleias Legislativas dos Estados da Guanabara, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Depois, nos termos do Ato Complementar nº49 (AC-47), no dia 27 de fevereiro, foi decretado recesso das Assembleias Legislativas dos Estados de Goiás e do Pará. Meses mais tarde, nos termos do Ato Complementar nº53 (AC-53), no dia 8 de maio, foi decretado o recesso das Câmaras de Vereadores dos Municípios de Santos, no Estado de São Paulo, Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, e Santarém, no Estado do Pará.

Ainda nesse contexto repressivo, o Decreto-lei nº 898, de 29 de setembro, assinado por Augusto Hamann Rademaker Grünewald, Aurélio de Lyra Tavares, Márcio de Souza e Mello e Luís Antônio da Gama e Silva, que altera a Lei de Segurança Nacional. Esse texto normativo prescreve a prisão perpétua e/ou a pena de morte em numerosas situações dentre elas praticar atos com o fim de provocar guerra revolucionária ou subversiva, nos termos do artigo 25.

É importante destacar também o Centro de Operações de Defesa Interna (CODI) e o Destacamento de Operações de Informações (DOI), conhecidos nesse momento pela sigla DOI-CODI. Estes eram locais nos quais os "criminosos políticos" ou suspeitos eram interrogados, torturados, presos e executados. Conforme reflete Mariana Joffyli (2008, p.43), "o sistema DOI-CODI foi criado a partir de diretrizes secretas, elaborados pelo Conselho de Segurança Nacional e aprovadas pelo então presidente da República Emilio Garrastazu Médici".

Na governança de Médici (ARENA), foi baixado ainda o Decreto-lei nº 1.077, de janeiro de 1970, o que consubstanciou uma censura nacional para as produções em geral que fossem ofensivas à moral e aos bons costumes. Nesse cenário, segundo estabelece o artigo 2, o Ministério da Justiça, por meio do Departamento de Polícia Federal, analisa as produções, em alguns casos, antes da divulgação. Na letra do artigo 3, o Ministro da Justiça, conforme as suas prerrogativas, proibirá, se for o caso, a publicação do material.

Posto tudo isso, compreendemos que o período estudado foi marcado pela repressão dos governos militares que, para a manutenção e perpetuação de seu poder, outorgavam medidas de forma a controlar a sociedade e a expurgar as divergências políticas. Além dos Decretos-lei, Atos Institucionais e Complementares, foram criados órgãos que combatiam os "criminosos políticos" dentre estes o sistema DOI-CODI. Por derradeiro, destacamos o trabalho realizado pela Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, órgão instituído em 1995 que atua junto à Secretaria de Direitos Humanos, que indica uma lista de 362 brasileiros mortos no regime autoproclamado revolucionário.

2 Linguagem e ideologia

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (MFL, de ora em diante), criada por Bakhtin/Voloshínov, problematiza a importância da filosofia da linguagem para a doutrina marxista. Nesse contexto, e considerando o dilema proposto pelo marxismo

sobre as relações da infraestrutura e da superestrutura, o autor russo demonstra o valor semiótico da ideologia esboçando um estudo sobre as propriedades dos signos ideológicos e a sua natureza refratária, a consciência humana e o seu conteúdo ideológico e a interação entre a infraestrutura e a superestrutura por meio da linguagem.

De acordo com Bakhtin/Voloshínov (2010), toda criação da ideologia é um fragmento material da realidade, assim como o corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo. A diferença é o fato de o produto ideológico refletir e refratar uma outra realidade, podendo essas representações ideológicas ser verdadeira, falsa, justificada, etc. Já o instrumento de produção e o produto de consumo desempenham as suas funções sem que as suas particularidades sejam ultrapassadas (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010).

Entretanto, nas palavras de Bakhtin/Voloshínov (2010, p. 32), “um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico”. Nesse mesmo horizonte teórico, o gesto que representa uma arma, engendrado não só pelo Presidente Jair Bolsonaro (PSL), mas também pelo seu eleitorado, é um signo ideológico, refletindo e refratando vários sentidos dentre eles o cenário no qual o “bandido bom, é bandido morto”. Logo, o material adquire uma significação interindividual e adentra no domínio do ideológico – por isso que todo signo é ideológico (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010).

A compreensão do signo ideológico é possível, justamente porque a consciência humana é um fato socioideológico (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010). Nesse aspecto, Bakhtin/Voloshínov (2010, p. 34) afirma que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Assim, caso a consciência não estivesse impregnada de conteúdo ideológico, restaria tão somente o ato fisiológico que, como conclui o autor russo, nada poderia explicar. É por isso que – neste contexto histórico – quando um brasileiro defende fervorosamente que não possui ideologia é como se, em outras palavras, defendesse que é um animal pré-histórico.

A ideologia, que pode ser definida como a expressão da produção cultural e de vida, é dividida em ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos. A ideologia do cotidiano é, para Bakhtin/Voloshínov (2010), a comunicação social

cotidiana entre os indivíduos e que, ao lado disso, acumula as mudanças sociais. Nesta, existem diversos gêneros discursivos e formas discursivas de interação verbal, tais como as conversas de corredor, trocas de opinião no teatro, reuniões sociais, conversas diárias sobre acontecimentos da vida, dentre outros (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010). Esses gêneros, a partir de uma evolução social, tomam forma numa ideologia mais formalizada e sistematizada.

Já os sistemas ideológicos constituídos são essas ideologias mais formalizadas e sistematizadas, ligadas às esferas da criação ideológica (religião, política, arte, literatura). Esses sistemas ideológicos têm uma relação dialética com a ideologia do cotidiano, tendo em conta que estes se formam e se renovam nessa ideologia ordinária (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010). Essa relação é possível, precisamente porque os sistemas semiológicos de produção de sentido, principalmente a linguagem verbal, têm uma ubiquidade social nas esferas da sociedade e, desse jeito, acumulam as mudanças sociais que, mais tarde, tomam expressão nos sistemas ideológicos constituídos.

O filme em estudo é um produto ideológico; isso significa que este reflete e refrata outras realidades, desencadeando variados sentidos. Nele, a classe dominante tenta mostrar a sua importância para a classe dominada, registrando os seus interesses num processo hegemônico da direção política e cultural do País com a finalidade de conservar o seu poder. Assim sendo, a representação ideológica da sociedade governada pelos militares é marcada pela quietação social, ordem política e progresso econômico; já a sociedade representada no Governo Goulart corresponde ao caos, à desordem, às manifestações e, desse modo, à necessidade de tomada do poder pelos militares.

3 Gênero discursivo: interdependência entre a linguagem e a atividade humana

Nos textos do livro *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance, Bakhtin não discute fundamentalmente sobre os gêneros discursivos. Na realidade, esse filósofo da linguagem reflete, no texto “O discurso na poesia e o discurso no romance”, sobre estratificação da língua nacional criada na vida social e na evolução histórica. Conforme Bakhtin (1988, p. 96, grifos do autor), essa “[...] estratificação é determinada, antes de tudo, pelos organismos específicos dos *gêneros*”. Dessa forma, as unidades da língua estão ligadas, na concepção bakhtiniana (1988, p. 96), “[...] com

a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros: oratórios, publicitários, gêneros de imprensa, gêneros jornalísticos [...]".

A estratificação da língua comum em gêneros, na concepção de Bakhtin (1988), pode, ou não, convergir com o jargão da estratificação profissional da língua, tais como as linguagens do advogado, escritor, médico, político, professor, publicitário, etc. De acordo com Bakhtin (1988, p. 97), toda "manifestação verbal socialmente importante tem o poder, às vezes por longo tempo e um amplo círculo, de contagiar as suas intenções os elementos da linguagem", sobrecarregando-lhes de sua orientação semântica e expressiva para criar a palavra-slogan, a palavra-injúria, a palavra-louvor e vice-versa (BAKHTIN, 1988).

Essas possibilidades intencionais e os sistemas de acentuação dos gêneros que estratificam a língua comum estão relacionadas com atividades humanas. Para Bakhtin (p. 279), no texto "Os gêneros do discurso", localizado no livro *Estética da criação verbal*, todas "[...] as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua".

Destacamos também que a linguagem é realizada na forma de enunciados e que, ao lado disso, cada esfera de atividade humana comporta os seus enunciados relativamente estáveis ou, em outros termos, os seus gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997). Quando os petistas gritavam da tribuna, na Câmara dos Deputados, "Foi Golpe!" e, em seguida, os peessedebistas replicavam "Foi *impeachment*!", não se tratava da realidade etimológica da língua, e sim do diálogo entre dois enunciados, criados na interdependência entre atividade humana e linguagem.

Prossegue o filósofo da linguagem (1997, p. 299), afirmando que o "primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder — mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)". Retornando, pois, ao exemplo anterior, o enunciado que alude à legalidade do *impeachment* é por si só uma resposta ao enunciado que defende a ilegalidade desse processo jurídico-político. Toda enunciação, de acordo com Bakhtin/Volochinov (p. 99), no livro MFL, "[...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala".

Essa resposta é uma tomada de posição ativa, tendo em vista que o que o locutor espera não é uma compreensão passiva, até porque, com base em Bakhtin/Volochinov (2010, p. 291), isso "apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção,

uma execução, etc.”. É bem por isso que, na mesma passagem, há uma crítica à linguística, incluindo os cursos saussurianos, pois, na tentativa de representar o todo da comunicação verbal, havia, naquele contexto, somente as funções de “ouvinte” ou “receptor” e de “locutor”, não condizente com o processo complexo de comunicação verbal.

A Agência Nacional era porta-voz ou, melhor escrevendo, propagadora das ações e ideias daqueles governos militares. Considerando o rompimento da democracia na data de 1964 e as diferentes formas de repressão instauradas, o filme “Brasil: ontem, hoje e amanhã” é uma resposta às manifestações sociais que se insurgiam contra aquela Administração Federal. Assim sendo, nesse gênero discursivo, observamos a criação de três projetos de Brasil que, de certa forma, justificam as ações/ideais do autoproclamado movimento revolucionário.

4 Análise dialógica do filme: valores em jogo

De início, esse projeto de fala governamental mostra um mapa no qual o Brasil é destacado. Assim, a voz do locutor descreve o seguinte: “Brasil: um país continente, 47%, quase a metade de toda a América do Sul. [...] Um país difícil e seu imenso território poderia colocar lado a lado toda Europa – menos a União Soviética”. Nesse contexto, o sentido refratado é o de um país poderoso com base no seu tamanho territorial que, ao lado disso, poderia igualar-se ao continente europeu, excetuando a União Soviética.

Antes de apresentar o Brasil de ontem, o locutor afirma que: “Este é o Brasil cuja história começamos agora a rememorar. Foi este País gigante. Este Brasil de dimensões continentais o cenário dos fatos que vamos iniciar neste momento”. O plano de fundo dessa narração é uma gravação de crianças jogando futebol que, segundo o locutor, “Os que não puderam viver as experiências daquela época e assim a eles aos jovens aos que não viviam ainda dedicamos principalmente este programa” e “a todos aqueles que aos poucos foram esquecendo os dramáticos instantes de 11 anos atrás”.

Neste momento, o locutor anuncia: “Brasil de ontem”. Entrando nessa seara, diversas imagens de greves, manifestações de rua e também certas as manchetes de jornal sobre o Governo Goulart dão tom a música de fundo que remete à tensão. Nesse cenário, o narrador afirma que: “Foi há muito pouco tempo, apenas 11 anos, e

o Brasil sofria uma de suas piores crises, greves sobre greves, ameaça de guerra civil, caos quase incontrolável, deterioração econômica e financeira". Nessa conjuntura, os sentidos refratados se atrelam a um quadro no qual o Presidente Goulart seria sujeito dessas ações, havendo, assim, ingerência, caos, deterioração e guerra nas ruas.

E continua o locutor: "Brasil é um país enfermo, dizia-se lá fora", "O gigante está de joelhos. Essa é a opinião corrente", "Você se lembra, você chefe de família, você que não era criança há 11 anos atrás?". Para acentuar ainda mais essa problemática, o narrador apresenta que, por trás dessa confusão, havia o Comando Vermelho dos comunistas e mais: "Não se sabia ao certo quem estava à frente do País. Quem dirigia os destinos da nação". Nessa conjuntura, a refração dos sentidos evoca significados de um Brasil caótico cujo Presidente é ausente e, nas ruas, a facção extremista do comunismo era corresponsável pela desordem.

Para resolver tudo isso, o locutor apresenta que: "As Forças Armadas elas próprias mais do que ameaçadas foram chamadas, praticamente intimidadas, a cumprir a missão que o momento lhes impunha reestabelecendo a ordem e livrando o país dos trapos vermelhos que ameaçavam sufocá-lo". Nesse cenário, a representação ideológica desse dito apresenta uma realidade na qual a população intimou os militares a dirigir o Brasil. Dessa forma, aquele Brasil ingerenciado por João Goulart no qual "nas próximas horas brasileiros se lançariam contra brasileiros" foi assumido pelas Forças Armadas para que a ordem e o progresso fossem garantidos.

No momento seguinte, o narrador apresenta que: "Em abril de 1964 tomava posse então o Presidente Humberto de Alencar Castello Branco. À sua frente, uma tarefa enorme: normalizar a vida do país, recuperar lhe as finanças e transpor o hiato havido nos anos anteriores". Nesse cenário, imagens de carros nas ruas, mulheres estudando, etc., colorem uma música que remete à tranquilidade. Logo, existe um contexto representado ideologicamente de um país de progresso a partir do primeiro "governo da revolução", que, conforme uma manchete de jornal com as falas de Humberto Castello Branco, "entrego ao meu sucesso um país organizado e em ordem".

Conforme o locutor, "O Governo Costa e Silva impulsionou ainda mais o desenvolvimento". Nesse quadro, "Tentou-se uma liberalização gradual do Regime, mas ainda não era tempo para isso", porque "o inimigo estava atento". Nesta Administração Federal, esse presidente militar fez com o Brasil "consolidasse a sua posição nacional, abriu e conquistou novos mercados e, no aspecto interno, os índices

do desempenho econômico começaram a demostrar a recuperação atingida” e, numa manchete de jornal, estava escrito: “Costa e Silva quer diálogo com todos”. Com base nessas cenas, a refração dos sentidos mostra um novo Brasil, marcado pela ordem social e progresso econômico.

Seguindo essa representação ideológica, o locutor anuncia o Governo Médici. Neste, “O Brasil experimentou o ritmo acelerado do desenvolvimento”. Nessa presidência militar, apresenta-se o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) responsável por dirigir projetos no âmbito econômico de desenvolvimento. Durante o Governo Geisel, o narrador mostra alguns índices (sem fonte) da produção de aço, produção de veículos, energia, navios criando uma comparação entre o Brasil de ontem, o Brasil de hoje e o Brasil de amanhã, porque, na visão do locutor, “não bastam palavras, é preciso comparar, exibir fatos e números”, revelando gravações da indústria brasileira. Nessas últimas cenas, a representação ideológica segue o modelo das anteriores apresentando os governos militares como propulsores do progresso, avanço e de diálogo no País.

5 Considerações finais

Com base em nossa discussão, concebemos esse filme como um produto ideológico cuja natureza refratária representou os interesses daqueles “governos da revolução” como pioneiros do progresso econômico, da ordem social e da política no Brasil. Quanto ao Governo Goulart, a representação ideológica mostrou um período marcado por caos, manifestações, comunismo e deterioração econômica.

É dessa forma que aquela classe dominante tentou demonstrar a importância de seus projetos (sociais e econômicos) para a classe dominada nesse processo hegemônico de direção do País com o objetivo de conservar seu poder. Desse modo, esse filme foi uma resposta ativa e responsiva aos movimentos sociais que se expressavam nas ruas, ainda que fossem reprimidos por aquela legislação draconiana.

Referências

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **DOI-CODI**. Disponível em: < http://www.arquivonacional.gov.br/br/difusao/arquivo-na-historia/696-doi-codi.html>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **A ditadura por sua agência**. Disponível em: < http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/exposicoes/94-a-ditadura-por-sua-agencia >. Acesso em: 1 abr. 2019.

AZEVEDO, Débora Bithiah de; RABAT, Márcio Nuno. **Parlamento mutilado**: deputados federais cassados pela ditadura de 1964. Edições câmara. Brasília: Câmara dos deputados, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC, 1988.

_____. Discurso na poesia e o discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC, 1988. p. 85-106.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278-288.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud *et al*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BRASIL. **Ato Institucional nº1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm >. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato do Comando Supremo da Revolução nº1, de 10 de abril de 1964**. Suspende direitos políticos. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocsr/1960-1969/atodocomandosupremodarevolucao-1-10-abril-1964-364826-publicacaooriginal-1-csr.html >. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato do Comando Supremo da Revolução nº2, de 10 de abril de 1964**. Cassa mandatos legislativos. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocsr/1960-1969/atodocomandosupremodarevolucao-2-10-abril-1964-364821-publicacaooriginal-1-csr.html>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Institucional nº2, de 27 de outubro de 1965**. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-02-65.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Decreto-lei nº314, de 13 de março**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Complementar nº38, de 13 de dezembro de 1968**. Decreta o recesso do Congresso Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-38-68.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Complementar nº47, de 7 de fevereiro de 1969**. Decreta o recesso a partir de 7 de fevereiro de 1969 das Assembléias Legislativas dos Estados da Guanabara, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-47-69.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Complementar nº49, de 27 de fevereiro de 1969**. Decreta, a partir de 27 de fevereiro de 1969, o recesso, das Assembléias Legislativas do Estados de Goiás e do Pará. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-49-69.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Ato Complementar nº53, de 8 de maio de 1969**. Decreta o recesso das Câmaras de Vereadores do Municípios de Santos, no Estado de São Paulo, Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro e Santarém no Estado do Pará, nos termos do artigo 2 e seus parágrafos do Ato Institucional 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-53-69.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Decreto-lei nº898, de 29 de setembro de 1969**. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0898.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Decreto-lei nº1.077, de 26 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1077.htm>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. Comissão Nacional da Verdade. **Comissão Nacional da Verdade**: relatório. Brasília: CNV, 2014. 976, p.

COMISSÃO ESPECIAL SOBRE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS (BRASIL). **Lista oficial de mortos e desaparecidos políticos**. Disponível em: < https://cemdp.sdh.gov.br/modules/wfchannel/index.php?pagenum=11>. Acesso em: 1 abr. 2019.

JOFFILY, Mariana**. No centro da engrenagem**: os interrogatórios na Operação Bandeira e no DOI de São Paulo (1969-1975). Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KRAUSE, Katia Iracema. **O Brasil de Amaral Netto, o Repórter – 1968 – 1985**. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ANTÔNIO GOMES DE FREITAS: O POETA RIO-GRANDINO ESQUECIDO

Priscila Schroeder Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
priscilaschroederteixeira@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende expor a obra e a vida do rio-grandino Antônio Gomes de Freitas, autor de poemas e de peças teatrais publicados nas décadas de 1930 e 1940. O autor publicou seus poemas nos jornais locais e em livros e suas peças também foram encenadas, mas – apesar da significativa importância naquele momento – sua obra não figura no cânone sul-rio-grandense, devido também à dificuldade de acesso à sua obra, cujos exemplares só foram obtidos na Biblioteca Rio-Grandense, já que não foram localizados na Biblioteca Nacional e em nenhuma outra biblioteca. Dessa forma, pretende-se conhecer melhor a literatura do extremo sul de então e fomentar melhor a cultura dessa importante cidade do interior gaúcho.
Palavras-chave: sistema literário; literatura sul-rio-grandense; periodismo literário

1 Introdução

Essa pesquisa buscou resgatar e divulgar, à cena poética local, a obra de Antônio Gomes de Freitas, sonetista que transportou, para sua obra, as mazelas e belezas da vida cotidiana da cidade e de seu tempo. A pesquisa concentrou-se na recolha e organização da obra do autor, para posterior análise e digitação dos textos, visando uma futura publicação de um livro reunindo toda sua produção[25].

Paralelo a essa pesquisa, houve a busca por dados biográficos em dicionários de autores e outras obras sobre a literatura da cidade e do estado, e também na diocese local, cartórios e instituições de ensino em que Gomes de Freitas estudou ou trabalhou como professor.

2 A vida de Antônio Gomes de Freitas

No tocante à sua biografia, não foram encontrados registro de nascimento (provavelmente seja 1º de setembro de 1906) ou de morte nos cartórios do município. O dia 26 de junho de 1946 foi confirmado como sendo a data de sua morte pelo jornal *Rio Grande*. Há, no cemitério local, um monumento com a lápide do poeta com uma placa creditada ao também poeta rio-grandino, e seu amigo, Al Teixeira.

Décio Vignoli das Neves (1987) cita Antônio Gomes de Freitas como o caçula dos sete filhos do casal José Maria de Freitas e Amália Gomes de Freitas. Por

[25] Análises parciais da obra desse autor foram apresentadas em eventos na cidade de Rio Grande, através de comunicações no IV Colóquio de Estudos Literários e na 17ª MPU (2018) e 18ª MPU (2019).

informações orais de contemporâneos do autor, a família não teve descendentes. Ainda segundo Neves (1987), Antônio foi professor no então Ginásio Juvenal Miller (hoje Instituto de Educação), informação que não pode ser confirmada, pois tal escola não possui documentos desse período.

Figura 2 – Fotografia do túmulo de Antônio Gomes de Freitas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

3 A obra de Antônio Gomes de Freitas

Até esse momento da pesquisa, foi possível reunir grande parte do acervo do poeta, incluindo os dispersos em periódicos da época – tais como os jornais *O Tempo* e *Rio Grande* – e seus dois livros publicados: *Fogueira* (poemas, 1935) e *Mãos que se apertam* (biografia do cônsul uruguaio Nicolas Balbela, 1936). No entanto, a pesquisadora não logrou êxito na procura pelo original da peça teatral *A verdade*, encenada e produzida pela atriz Estellita Bell na capital gaúcha em 1936[26].

Pode-se afirmar que Antônio Gomes de Freitas foi um sonetista que ultrapassou, pela diversidade de sua obra, os padrões parnasianos, mostrando-se livre de exigências escolásticas ao tematizar questões sociais e também divagações intimistas. No soneto “Dinheiro!” (em anexo), o eu lírico desmascara o real valor da moeda em diferentes situações, denunciando sua característica de ditador social e até mesmo nas decisões mais banais do cotidiano para concluir que o dinheiro pode

[26] Conforme o jornalista Luiz Arthur Ferraretto, biógrafo da atriz Estellita Bell, este original – após permanecer 50 anos com a atriz – foi incinerado pelos herdeiros do espólio da atriz.

“prolongar a vida” (v. 13) e até “iludir a Morte” (v. 14), mostrando-se assim, como profundo pensador antes mesmo de um poeta.

Gomes de Freitas também tratou de questões políticas e sociais e, em alguns momentos de sua obra, pode-se identificar críticas a questões que ainda permanecem atuais, como no soneto “Meu papagaio” (1935):

> Quando abre o bico, deixa-me irritado,
> Por isso que em sandices é fecundo,
> Ora em tom de gracejo, ora iracundo,
> Qual demagogo parvo e dementado.

Nesse poema, a figura do animal “tristonho e sossegado” é relacionado a um pensador, um filósofo ou até um recitador das grandes obras, por vezes um falastrão irritante comparado a um “demagogo parvo e dementado”. Ao final do poema, um vocativo chama à reflexão sobre as bobagens ditas sem critério, para aquele que faria melhor figura se jamais “abrisse a boca” (v. 14):

> Senhoras e senhores: quanta gente
> Passaria por sábia e inteligente
> Se jamais em sua vida abrisse a boca...

O soneto “Sapo”, publicado em *Fogueira* (1935), é um ode ao homem que vive à margem da sociedade por sua condição, comparado ao batráquio, triste, “um monstrengo”, “alheio ao Bem, indiferente ao mal”, mas que é inofensivo e, comparado pelo eu-lírico, a muitos homens que não tem um “lógico pensar” e não fazem autocrítica da sua própria condição. Tanto em “Sapo”, como em “Meu papagaio”, o eu-lírico faz uma severa crítica aos falastrões com escárnio e perspicácia, revelando ainda a semelhança filosófica reforçada por sua condição física de “mostrengo, vil farrapo,” o que vem apimentar a comparação com o ser humano social:

> Entretanto, quanto homem há no mundo
> Que, sendo como tu, batráquio imundo,
> Não tem esse teu lógico pensar!

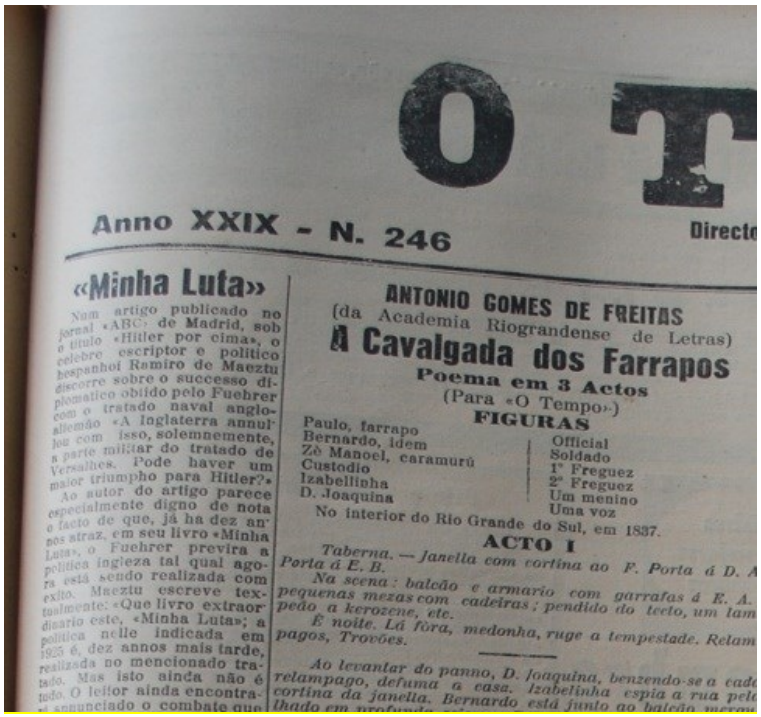
Por outra vertente, o poeta não se furtou às questões íntimas e também poetizou a efemeridade da vida, como em “Esta vida”, em que há a oposição de valores dados pelo homem à sua existência: “um dorido suspiro e uma doida risada” (v. 1) e “A luz do Cabaré e a sombra do Calvário” (v. 4), exemplos da pluralidade de sentimentos, esperança e amargura. A vida apresenta-se como um constante paradoxo, mas que não pode, nem por isso, significar uma nulidade, um nada. O

cotidiano eterno dessas contradições certamente vem constituir o seu real significado como sendo uma escola, uma combinação de experiências, que não teria razão de ser se, como quer o materialismo, começasse e acabasse aqui mesmo, sem proporcionar o mínimo aproveitamento dessas experiências pelo próprio experimentado:

> Uma grande esperança e uma grande amargura:
> - Alguém a arquitetar o seu ninho risonho,
> Alguém a procurar a própria sepultura.

Além dos livros, foram coletados poemas de Gomes de Freitas no jornal *O Tempo*. Além desses, por ocasião das comemorações do centenário da Revolução Farroupilha, o poeta publicou, em vários números do jornal *O Tempo* do mês de setembro de 1935, uma peça teatral intitulada “Cavalgada dos farrapos”.

Figura 2 – Trecho inicial da peça “A cavalgada dos Farrapos n’*O Tempo*, de 03 nov. 1935.



O T

Anno XXIX - N. 246 Directo

«Minha Luta»

Num artigo publicado no jornal «ABC» de Madrid, sob o titulo «Hitler por cima», o celebre escriptor e politico hespanhol Ramiro de Maeztu discorre sobre o successo diplomatico obtido pelo Fuehrer com o tratado naval anglo-allemão «A Inglaterra annulou com isso, solemnemente, a parte militar do tratado de Versalhes. Pode haver um maior triumpho para Hitler?»

Ao autor do artigo parece especialmente digno de nota o facto de que, já ha dez annos atraz, em seu livro «Minha Luta», o Fuehrer previra a politica ingleza tal qual agora está sendo realizada com exito. Maeztu escreve textualmente: «Que livro extraordinario este, «Minha Luta»; a politica nelle indicada em 1925 é, dez annos mais tarde, realizada no mencionado tratado. Mas isto ainda não é tudo. O leitor ainda encontra-

ANTONIO GOMES DE FREITAS
(da Academia Riograndense de Letras)

A Cavalgada dos Farrapos

Poema em 3 Actos
(Para «O Tempo»)

FIGURAS

Paulo, farrapo	Official
Bernardo, idem	Soldado
Zé Manoel, caramurú	1° Freguez
Custodio	2° Freguez
Izabellinha	Um menino
D. Joaquina	Uma voz

No interior do Rio Grande do Sul, em 1837.

ACTO I

Taberna. — Janella com cortina ao F. Porta á E. B. Porta á D. A

Na scena: balcão e armario com garrafas á E. A. pequenas mezas com cadeiras; pendido do tecto, um lam pedo a kerozene, etc.

É noite. Lá fóra, medonha, ruge a tempestade. Relam pagos, Trovões.

Ao levantar do panno, D. Joaquina, benzendo-se a cad relampago, defuma a casa. Izabelinha espia a rua pel cortina da janella. Bernardo está junto ao balcão, mergu

Fonte: Biblioteca Rio-Grandense

A peça, em versos decassílabos, passa-se em um momento da tal revolução, no armazém de uma família simples: pais e uma filha solteira, cujo amado é preso, acusado de traição aos companheiros, numa artimanha de seu rival. A trama se dá então no seio dessa família que, por ciúme e inveja, torna-se vítima das injustiças e tramas dos inimigos da Revolução, que não se furtam de usar de mentiras, articulações políticas e chantagens emocionais para atingir seus objetivos.

A história inicia em uma noite de tormenta. D. Joaquina, mãe da protagonista Isabel, benze a taverna e defuma o ambiente enquanto reza. A oração já mostra sua posição ante ao conflito:

São Jerônimo, valei-nos,
Santa Bárbara, piedade,
Enxota a tempestade
Que anda aí qual um furor,
Acalmai os elementos
Que correm desenfreados
À cata do seu senhor.

Bernardo, seu marido, perdeu um braço na revolução e não se conforma com a prisão de Bento Gonçalves nem com a incredulidade da esposa com o retorno do General. A fala de Bernardo constróe a homenagem ao chefe dos farrapos:

O general é um herói,
ferida alguma lhe dói,
batalha como um leão.
Grande homem Bento Gonçalves,
quer na paz, quer no perigo.

(Trovão)

O céu confirma o que digo,
pela boca do trovão!
Parece até que estou vendo
o fogoso cavaleiro,
lanhado pelo pampeiro,
por esses campos passar,
e com ele a cavalgada
dos farrapos destemidos
seminus, quase despidos,
caramurus a espalhar!

Paulo, noivo de Isabel, chega para dar a notícia de sua partida para a luta. A fala do jovem representa o orgulho dos revolucionários, numa idealização comum do início do século XX, bem proprícia nos festejos do centenário:

Tristíssima nova a dar-te.
Vou juntar-me aos companheiros,
aos valentes cavaleiros
que se acham em Viamão.
Resolvi-me hoje. Sufoco
nessa enorme pasmaceira,
quero sentir a canseira
do diuturno batalhar,
combater na livre pampa,
na destra levando a espada,

na mente a visão amada
da que ficou a chorar.
.....
Vou juntar-me à cavalgada
dos invictos farroupilhas,
quero fazer em estilhas
o ódio do caramuru.

Um português que acompanha a cena na taverna mostra o apreço que se tinha do sentimento farroupilha, mostrando a união de povos distintos sob o manto da liberdade:

Bernardo - Ah! Se eu tivesse o meu braço,
Montaria o meu cavalo,
partiria num abalo,
iria como um tufão!
Zé Manoel - Muito bem, bravo gaúcho!
És digno da tua raça.
Foi mesmo isso uma desgraça.
Lamento-a de coração.
Paulo – Zé Manoel, sois farrapo?
Zé Manoel - Sou estrangeiro, nobre amigo.
Entretanto, no perigo,
a minha lança tereis.
Paulo - Jurais, patrício de Nuno?
Falais com sinceridade?
Sereis pela liberdade?
Zé Manoel - Em chegando a hora, vereis!
Nasci em plages longínquas,
vim de terra bem distante,
mas amo o Brasil bastante,
oh! Juro por minha fé!

É neste momento que chega o oficial procurando Pedro para levá-lo preso.

Espanto de todos, choro de Isabel e a declaração de Bernardo:
Bernardo - Os vis adulam os amos,
mas hão de se arrepender,
em breve serão julgados!
O brio e o ideal dos farrapos
não são miserandos trapos
que se espezinhe a valer!
(noutro tom)
Está terminando o dia.
Meus senhores, já é hora.
.....
Ah! Caramurus do inferno!
Vingança sobre vingança,
a sua sanha não cansa.

Quem seria a cascavel
que deu denúncia do Paulo?
(sobe numa cadeira e apaga o lampião. A cena fica em penumbra)
Que me rachem em mil partes,
mas aí andaram artes
do português Zé Manoel!
(sai à esquerda. Ao longe um clarim anuncia a hora do silêncio)
O pano, lentamente, cai...

Na cena seguinte, Bernardo e D. Joaquina lamentam-SE, em um diálogo assustadoramente atual, através da visão romântica de que o presente é ruim e mostra-se um saudosismo idealizado do tempo remoto:

Bernardo - É tudo mesmo um desastre.
D. Joaquina – Não há mais nada no cofre...
Bernardo - No mundo muito se sofre,
a existência é bem atroz.
Ah! Se alguém nos ajudasse...
D. Joaquina - Já tenho nisto pensado.
Mas onde está o enviado,
o mensageiro do céu?
Bernardo - Quem poderá ser, Joaquina?
D. Joaquina – Não existe na atualidade,
o que há é muita maldade,
o que se vê é muito incréu.
Os bons tempos já passaram.
Hoje, Bernardo querido,
quem dita leis é o bandido,
quem fala forte é o ladrão.
Que doces dias aqueles!
Quanta fé! Quanta candura!
Quanta alma bondosa e pura!
Quanto nobre coração!
Bernardo - Hão de voltar os bons tempos,
Garanto-te, minha amiga!
Este governo é cantiga
que inda acaba muito mal.
Bento Gonçalves não tarda,
a cada instante é de vê-lo,
revolto ao vento o cabelo,
o seu antigo sinal!
E então seremos felizes,
e então, Joaquina querida,
concertaremos a vida,
teremos mesa de rei!
Paulo será devolvido
de Isabelinha ao convívio,

todos sentirão o alívio
de uma nova era...que sei?
(apoia a cabeça na mão)
.....
D. Joaquina - Ouvi-nos, Virgem Maria.
Abençoe este dia.
Agasalho dai aos nus.
Afugenta a maldade.
Tirai da face da terra
o rubro demo da guerra,
a indiferença, o desdém.
Fazei com que os homens todos
marchem unidos, serenos,
só atendendo aos acenos
do Grande Mártir. Amém.

Então, em uma conversa de Isabel com Zé Manoel, é dada a pista do traidor e o motivo da traição. Dessa forma, o ciúme e a mentira acabam vencendo a lealdade e a sinceridade.

Zé Manoel - Quanta luz por esta casa,
Oh, majestosa rainha!
A estrela, quando sozinha,
Rebrilha com mais fulgor...
Isabelinha - O senhor sempre engraçado...
Zé Manoel - Faço justiça, menina.
Ouve: és o sol que ilumina
a escuridão do meu ser!
Isabelinha - Sr. Zé Manoel, sou noiva,
já está o meu coração dado.
Zé Manoel - Paulo vai será deportado...

A partir daí, Zé Manoel investe na empreitada de conquistar o coração da moça prometendo-lhe riquezas e venturas, a que todos compreendem a intenção e a traição. Há, então, a crítica aos homens de caráter duvidoso, que lançam mão de seus privilégios para atingir quaisquer que sejam suas metas. Os diálogos são simples, porém carregados de mensagens de humildade e respeito, características dadas aos revolucionários e inexistentes no português.

Além do jornal *O Tempo,* Antônio Gomes de Freitas publicou – já próximo da sua morte – poemas no jornal *Rio Grande*. O poema “Ideias de um prisioneiro da chuva” (em anexo), publicado no *Rio Grande* em 1º de junho de 1946, já não se enquadra na forma fixa do soneto, tal como ocorreu no livro publicados por ele na década de 1930. Nesse poema, o eu-lírico reflete sobre a vida e a razão, foge do senso comum e vê os absurdos possíveis da vida e do pensamento. Opõe-se ao

Antropocentrismo, voltando-se a si, à sua melancolia, ao aprimoramento da mente antes da do corpo, provocado pela chuva (ou por uma enfermidade?), sem abrir mão da ironia ao observar o sono tranquilo de sua gata.

Também publicado no jornal *Rio Grande*, este em 15 de junho de 1946, o poema “Um sino toca na noite” (em anexo) também foge da forma do soneto e já há aqui um predomínio de rimas brancas. Há, novamente, a interferência de exterior no interior do eu-lírico, que fala de si, de sua religiosidade, de suas fraquezas, suas tristezas, sua solidão. Aqui vale ressaltar a mudança que ocorre no estilo do poeta, primando nesse momento mais para a cisma ante aos reflexos da vida que teve do que para a poesia como forma.

4 Conclusão

Assim, as percepções de Gomes de Freitas acerca das intenções humanas no meio social e político estão expostas tanto na peça teatral que homenageia os Farrapos, como nos poemas aqui citados. Antônio Gomes de Freitas usa de vocabulário rebuscado, de referências de nomes importantes da literatura e da ciência, numa demonstração de seu vasto conhecimento da língua e notável cultura geral, que o levaram à cátedra e ao fazer poético de tamanha qualidade.

Dessa forma, resgatar e divulgar esse autor é entender mais sobre a cultura de Rio Grande nesse período e, portanto, do presente também. A intenção final dessa pesquisa, e das outras do projeto “Dicionários de autores de Rio Grande do século XIX”, é reunir esse material e conseguir republicar a obra completa do autor para que a população (e não só a academia) posso ler essa visão poética que existiu em Rio Grande.

Referências

FREITAS, Antônio Gomes de. **Fogueira**. Rio Grande: Gráfica Rio Grande, 1935.

_____. **Mãos que se apertam**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

MARTINS, Ari. **Escritores do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1978.

NEVES, Décio Vignoli das. **Vultos do Rio Grande**. 2º Tomo. Rio Grande: ,1987.

O Tempo. Rio Grande, 1935.

Rio Grande. Rio Grande, 1935.

TEIXEIRA, Priscila Schroeder. **A poesia de Antônio Gomes de Freitas**. Artigo apresentado no 17º MPU (FURG), 2018.

_____. **A poesia crítica social do poeta rio-grandino Antônio Gomes de Freitas**. Artigo apresentado no IV Colóquio de Estudos Literários (FURG), 2018.

_____. **Antônio Gomes de Freitas, o poeta esquecido**. Artigo apresentado no 17º SENALLP, 2019.

VILLAS-BÔAS, Pedro. **Notas de bibliografia sul-rio-grandense***:* autores. Porto Alegre: A Nação; Instituto Estadual do Livro, 1974.

ANEXOS

“Dinheiro!”

Aurifulgente e nababesco eleito
ultrice gargalhada da Satã,
tens ademanes de um “dandy” perfeito
e as atitudes vis de Calibã.

Galhofas da Razão e do Direito,
Proclamas a Virtude coisa vã,
Acendes um inferno em cada peito,
Conquistas a donzela e a barregã!

Dinheiro, ó portentoso rei do mundo,
Força descomunal e indefinida,
Alquimista e filósofo profundo,

tu és tão grande, tão sutil, tão forte
que até consegues prolongar a vida,
que até consegues iludir a Morte!...

“Sapo”
Ó meu tristonho, merencório sapo
síntese do aleijão universal,
sei que vives num círculo infernal,
por seres um monstrengo, um vil farrapo,

--“Passo tormentos, mas é natural:
não pode ser estrela quem é trapo
de aborto que só vive para o papo,
alheio ao Bem, indiferente ao mal.”

Assim falas àqueles que te vêm,
meu pobre sapo que não vais além

de uns estranhos passeios ao luar...

Entretanto, quanto homem há no mundo
que, sendo como tu batráquio imundo,
não tem esse teu lógico pensar!

“Meu papagaio”

Quando o vejo tristonho e sossegado,
vem me à memória o Schopenhauer profundo
a meditar nas dores deste mundo
ou a engenhar um problema complicado...

Quando abre o bico, deixa-me irritado,
por isso que em sandices é fecundo,
ora em tom de gracejo, ora iracundo,
qual demagogo parvo e dementado.

Porém, não é tudo: dá-se à fantasia
de trautear largos trechos da *Gran Via*
com voz de frade velho, áspera e rouca...
. . . . . .
Senhoras e senhores: quanta gente
passaria por sábia e inteligente
se jamais em sua vida abrisse a boca...

“Esta vida”

Um dorido suspiro e uma doida risada.
Uma canção brejeira e um toque funerário.
A agonia da tarde e a festa da alvorada.
A luz do cabaré e a sombra do Calvário.

A charrua e o fuzil. A cruz de Cristo e a espada.
O resplendor do santo e o estigma do sicário.
O palácio faustoso e a casinha arruinada.
Uma luva. Uma algema. Um dominó. Um sudário.

Uma grande esperança e uma grande amargura:
- alguém a arquitetar o seu ninho risonho,
alguém a procurar a própria sepultura.

Esta vida... uma peça ora rude, ora amena,
feita de realidade e farrapos de sonho,
peça que Deus escreve e o diabo leva à cena...

“Ideias de um prisioneiro da chuva”

As cordas da chuva açoitam
A janela do seu quarto
Com incrível insistência.

Ouço a sirena do carro da Assistência,
Acidente, talvez parto.

Espio a rua inundada.
Uma velhinha – coitada!
Com um pretinho pela mão,
Vai em busca, com certeza,
De um pouco de leite e pão.

Deixo a janela, tossindo.
Gripe cruel. Já dura um mês.

Principio a aborrecer-me
Com tudo o que me rodeia:
A cama desfeita, a estante de livros,
O pequeno birô...
Pego, ao acaso,
Um volume encadernado
Em preciosíssimo couro:
Um dos estudos de Ribot.
Mas o abandono em seguida
E ponho-me a refletir
Em certos lances
Do delicado jogo de xadrez da vida.

Súbito paro-me a rir,
Sem saber mesmo a razão.
Sobre uma fina almofada,
A minha gata angorá,
Serena, tranquila, calma,
Como se tivesse a alma
Da mulher de um marajá...

Contemplando aquele quadro,
Dou pra filosofar
(ideia ocas, de um prisioneiro
De um tempo simplesmente ditatorial):
Os bichos são mais felizes
Do que os homens
Porque não sabem pensar...

Mas, quem sabe se acontece
o contrário justamente,

são assim porque refletem
em tudo profundamente? ...

Os homens pensam que dominam
Toda a Sabedoria ...
Entretanto, inda discutem
Alguns pontos do Evangelho
E certas leis da Geometria ...

Ai de mim! Eu, agora, por exemplo,
Apenas duas coisas sei dizer:
É que a chuva continua
Esbofeteando a rua
E entristecendo o meu ser.
Mas, por completo, ignoro
O que se passa na alma
Da minha gata angorá,
Que dorme com a mesma calma
Da mulher de um marajá ...

“Um sino toca na noite”

Já passa da meia noite
E o sono não me visita.
O tique-taque do relógio
Entra-me cérebro a dentro
De uma maneira esquisita.

Um circunspecto silêncio
Anda lá fora.
Certamente, leve aragem
Brinca, amorosa, com a folhagem
Do arvoredo do quintal.

Penetra-me no quarto, de repente,
A ave negra de garras espantosas:
O trágico pensamento
De quase todas as noites!
Tento tirar da memória
Essa ideia, que é um verdugo,
Mas as forças me abandonam
E, debilmente,
A ela me subjugo! ...

Há quanto tempo que nos separamos
Para sempre, para sempre! ...
Matei-a de ciúmes:
Eu amava, de forma diferente,
Outra mulher ...

Mas ... que ouço?! ...
Está tocando um sino lá fora!
Que será que ele quer? ...
É um toque triste, magoado, funéreo,
De partir o coração,
Como aquele que se ouve
Na torre do cemitério,
À entrada de um caixão ...

Salto da cama e me dirijo aos fundos,
Que é de lá que vem o som.
O meu relógio bate duas horas ...

O toque do sino vibra mais forte,
Mais perto dos meus ouvidos!
Estou louco, com certeza!
E este frio de morte?! ...

Mas ...
Porque se aproxima tanto?! ...
Parece agora que bate
Bem no meio do quintal!

Tenho ímpetos de abrir aquela porta,
Mas um medo terrível
Tira-me os movimentos,
Deixa-me num estado desprezível.

Misericórdia!
Senhor, misericórdia!
O sino, que parece caminhar,
Acha-se, nesse momento,
Gemendo junto à porta
Notas de enregelar! ..

Estou exasperado,
Coração despedaçado,
Uma enorme vontade de gritar.
Preciso ver,
Preciso certificar-me.
O mistério é um pesadelo
Que acaba por nos matar.

Abro a porta de um só golpe.
Olho em torno. Nada vejo ...

A noite silenciosa
Continua seguindo seu destino,
Sob a guarda das estrelas
E a benção do luar ...

AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA POR ESTUDANTES SURDOS NA ÓTICA DE DOCENTES NO ENSINO BILÍNGUE

Cristiane Lima Terra-Fernandes
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
amigaior@hotmail.com

Resumo: O artigo é um recorte da pesquisa que ratificou a tese de que os conhecimentos docentes advindos das Neurociências potencializam a educação bilíngue de surdos. Os docentes analisaram a aquisição das línguas que compõe o ensino bilíngue. Sobre a aquisição do Português escrito, eles usaram palavras que remetem ao processo temporal envolvido no aprender, como lento, longo e repetitivo, refletindo dificuldades na aprendizagem. Opostamente, quando questionados sobre a aprendizagem da Libras, apesar das crianças ingressarem na escola sem o conhecimento da própria língua, o aprendizado é fluente, principalmente pela interação com os pares. Algumas das dificuldades enfrentadas para potencializar a aprendizagem é a falta de reforço parental e a não fluência dos professores na Libras. A partir disso, fomentamos a participação da família na aprendizagem da Libras, bem como ampliar a sinalização dos docentes, a fim de possibilitar sua fluência na língua que ensinam como primeira para as crianças.
Palavras-chave: Aquisição linguística; ensino bilíngue; Libras.

1 As Neurociências no Ensino Bilíngue para Surdos

A formação docente para o ensino bilíngue de estudantes surdos foi tema da tese de Doutorado intitulada *Neurociências na Formação Docente e implicações para a Educação Bilíngue de Estudantes Surdos.* A pesquisa ratificou a tese de que O conhecimento docente na área das Neurociências, em especial no que diz respeito à aprendizagem e à aquisição da linguagem dos sujeitos surdos, pode contribuir positivamente para uma mediação eficaz do ensino bilíngue. O professor, ao ter conhecimento científico na área, pode organizar estratégias metodológicas de acordo com as demandas biopsicossociais desses estudantes.

Segundo TERRA-FERNANDES (2018)

> A educação bilíngue se baseia na aquisição de duas línguas e desenvolvimento do currículo através delas. O objetivo é que os estudantes sejam capazes de se expressar nas duas línguas, demonstrando seus pensamentos e conhecimentos. No caso do ensino de estudantes surdos, as duas línguas são a Libras e a LP, sendo que a Libras é a primeira língua a ser adquirida e, também, a principal língua de instrução; a LP é ensinada na modalidade escrita (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 57).

O ensino de surdos demanda formação docente para além do que é ofertado nas licenciaturas. Apesar do Decreto 5.626/2005 ter tornado obrigatória a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, nos cursos de formação de

professores, a carga horária disponível para tal é insuficiente para que o graduando seja fluente na língua a ponto de ministrar suas aulas diretamente nela. A maior parte das disciplinas ofertadas nas IES tem como carga horária de 60h a 72h (SANTOS, 2016).

A Libras, ou seja, a língua não é a única diferença entre os alunos surdos e os professores ouvintes. Há outras características na constituição biopsicossocial que são indispensáveis que os professores conheçam quando se propõem a ensinar estudantes surdos. A Libras faz parte da cultura do povo surdo, que além dela, possuiu outros artefatos oriundos da experiência visual que lhes é característica. Dentre os sentidos mais importantes para os seres humanos, Izquierdo (2011) nomeia que os dois mais importantes são a audição e a visão. Mesmo aqueles surdos que possuem algum resíduo auditivo, a visão se torna o principal canal de acesso ao mundo. Assim, a cultura surda se baseia em artefatos que se utilizam, principalmente, da visão, tornando-se, conforme esclarece Strobel (2009), no jeito surdo de ser, de sentir o mundo e de captar informações.

A experiência visual não é a única diferença entre as pessoas surdas e ouvintes, que demandam formação mais específica para a atuação docente. A forma como as relações familiares se estabelecem também, visto que a maioria dos bebês surdos nascem em famílias ouvintes. Sendo assim, desde o nascimento as crianças surdas não possuem uma língua em comum com seus pais que permitam as interações necessárias para o desenvolvimento infantil. Para além disso, quando os pais não aceitam a diferença do filho e o encaminham apenas para os tratamentos clínicos, as crianças surdas são privadas de adquirir uma língua natural, ou seja, a língua de sinais, acarretando atrasos não apenas no seu desenvolvimento, como vários transtornos subjetivos e de relacionamento familiar.

Ou seja, quando tratamos de formação docente para o ensino bilíngue para estudantes surdos é necessário que o professor tenha formação não apenas na Libras, mas, também, nas especificidades biopsicossociais para atender a tantas diferenças na constituição das identidades dessas pessoas. Nesse artigo, porém, nos deteremos apenas a apresentar quais as considerações tecidas pelos docentes acerca da aquisição linguística, que são pontos fundamentais de maior aprofundamento teórico para a atuação desses profissionais. Participaram da pesquisa quatorze professores da Escola Municipal de Educação Bilíngue Profª Carmen Regina Teixeira Baldino, que consistiu em três etapas. A primeira foi uma

entrevista com oito perguntas semiestruturadas, a respeito da sua formação docente, os métodos de ensino desenvolvidos com os estudantes e as percepções sobre suas aprendizagens. Na segunda etapa da pesquisa os professores participaram de um curso sobre Neurociências que apresentaram questões gerais sobre aprendizagens, bem como as biopsicossociais dos estudantes surdos e as estratégias metodológicas que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem no ensino bilíngue, a partir desses conhecimentos. A terceira etapa, realizada noventa dias após o final do curso, consistiu em três perguntas que refletiram sobre as aprendizagens docentes no curso sobre Neurociências, bem como as modificações que foram possíveis perceber nas suas práticas.

As duas perguntas que basearam a escrita desse artigo solicitavam que os professores comentassem sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita e da Libras pelos estudantes surdos.

2 A aquisição da Língua Portuguesa escrita

Quando questionados sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, as respostas dos professores foram aproximadas de forma a emergir cinco principais características:

2.1 A aprendizagem é distinta dos ouvintes

Os professores consideraram que o ritmo de aprendizagem dos estudantes surdos é muito diferente daquele em que estavam acostumados junto aos estudantes surdos. Nas suas respostas várias palavras foram apresentadas de forma recorrente, como ‘lenta’, ‘repetição’, ‘devagar’, ‘treino’, ‘processo longo’ e ‘demorado’.

Essas percepções sobre a aprendizagem dos estudantes são comuns, também, em outras escolas que atendem aos surdos. Segundo outros docentes e gestores, muito dessas diferenças no ritmo de aprendizagem acontece pela carência de fluência da Libras pelos alunos, principalmente quando se tratam de sinais específicos de cada uma das disciplinas. O processo é demorado, pois primeiro é necessário aprender os sinais, para então aprender o contexto e a profundidade do conhecimento na Libras.

Para além do conhecimento da Libras, a ausência de experiências significativas para associação de ideias prejudica a compreensão e, consequentemente, a formação de memórias de longo prazo para a aprendizagem.

Segundo Carvalho (2000) existem dois fatores necessários para a aprendizagem, como: interação com o meio – o que pressupõe uma língua em comum, e experiências vivenciadas pelos indivíduos – para as quais também é necessária uma língua. A partir disso, é importante pensar que

> (...) muito antes do método de ensino utilizado, o aprendizado pressupõe uma língua e, nesse ponto, começam as lacunas dos estudantes: a ausência da aquisição de uma língua natural no período correto (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 140-141).

A ausência dessa língua em comum que acarreta tantas lacunas no estudante devem ser consideradas pelo professor ao organizar as estratégias metodológicas para o ensino. Além disso, os professores relatam que existem outras diferenças individuais que precisam ser levadas em consideração, como é a segunda característica evidenciada nas respostas dos professores.

2.2 Existem diferenças individuais

A escola bilíngue para surdos, na opinião dos professores, também é uma escola inclusiva, pois além dos estudantes surdos, há aqueles que apresentam especificidades cognitivas variadas, bem como síndromes e deficiências. Dentre elas, deficiência intelectual de vários níveis, paralisia cerebral, alterações em cromossomos, baixa visão, síndrome do espectro autismo. Há, também, outras crianças que são atendidas na escola, devido às especificidades familiares, como por exemplo, as crianças ouvintes que são filhas de pais surdos e precisam se apropriar tanto da língua oral, quanto da Libras. Outra situação é o caso de alguns alunos que escutam, mas não conseguem falar e, por indicação médica, estão na escola para o aprendizado da Libras para comunicação.

De fato, a escola bilíngue é um espaço de inclusão, como tantas outras escolas de surdos, como pesquisou Marins (2015) em outra escola que atende estudantes surdos na região. Segundo a autora, isso acontece porque o espaço da escola bilíngue tem a língua que é comum a todos eles. Porém, por outro lado, a escola precisa se preparar para o atendimento desses estudantes. Segundo ela:

> Nesse momento em que existem surdos com deficiências incluídos na escola para surdos, pergunto-me se o currículo permanece o mesmo ou se mudanças estão sendo feitas para contemplar esses alunos. Há a preocupação de um currículo baseado na educação bilíngue para todos os alunos? O currículo desta escola está contemplando as especificidades dos alunos surdos com deficiência? (MARINS, 2015, p. 17).

Nas respostas da pesquisa, os professores reforçaram que o que aproxima os alunos da escola é a língua, que dentre os 86 alunos, 18 deles apresentam alguma especificidade educacional conforme apresentadas anteriormente. A fluência na Libras é o fator indispensável para a competência comunicativa dos estudantes, que é a próxima categoria que apareceu de forma recorrente nas respostas dos professores.

2. 3 A competência comunicativa afeta a aprendizagem

Os professores apontam a carência de conhecimento e falta de consolidação da Libras como prejuízo para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e, também, dos demais conhecimentos ofertados na escola. Alguns professores também apontaram que a modalidade diferente de língua, ou seja, uma oral auditiva e a outra visual gestual se torna uma barreira para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

O fato de também desconhecerem a estrutura da Libras dificulta a compreensão de que a Língua Portuguesa também possui uma estrutura, de forma a comparar o funcionamento de ambas. Ou seja, a ausência de bases sólidas na sua língua, que deveria ser naturalmente adquirida desde o nascimento, impedem e impactam no aprendizado da segunda língua, que ainda se apresenta em modalidade diferente.

Em virtude dessa situação que se apresenta, os professores relatam que o léxico em Língua Portuguesa é muito restrito e possuem muita dificuldade de compreensão de como a língua escrita se processa. Mencionam que textos, mesmo que curtos, são de difícil reconhecimento de palavras e, ainda mais, de interpretação. Muitos são capazes de reconhecer a palavra e fazer os sinais correspondente na Libras, porém, quando perguntado o que compreendem, não conseguem explicar.

Para Canale (1996) a competência comunicativa envolve a habilidade para reconhecer e usar o código linguístico, bem como as regras sociais e culturais para o uso da língua de modo uniforme e significativo ao compartilhar com o outro. Além

disso, o indivíduo precisa ser capaz de usar estratégias para compensar alguma imperfeição no momento da interação comunicativa. Pelas falas dos professores, percebemos o quanto a falta de competência comunicativa na primeira língua impacta negativamente na aquisição da segunda língua.

> Pesquisas feitas por Mayberry e Eichen (1991), Boudreault e Mayberry (2006) e Newport (1990) apresentam que a exposição tardia a inputs linguísticos afeta a capacidade de compreensão de narrativas, o que reitera o entendimento de que os docentes têm uma percepção adequada da importância do domínio linguístico para a aprendizagem na educação bilíngue. Quanto mais avançada a idade em que a criança tem contato com a sua primeira língua, mais dificuldades ela terá (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 145).

No mesmo sentido, Cruz (2016, p. 44) apresenta que muitos surdos ficam em uma grande desvantagem linguística (no mínimo) em relação às pessoas ouvintes e surdas que são expostas precocemente a uma língua sem restrição de acesso. A qualidade e quantidade de input na língua de sinais estão implicadas ao processo de aquisição da linguagem, pois mesmo que a criança surda apresente condições internas para aquisição da linguagem de forma esperada, poderá apresentar um atraso devido à falta de acesso às informações linguísticas de forma adequada e suficiente.

A Libras é tão potente para os surdos, quanto a língua oral é para os ouvintes. Segundo Cruz (2011) a única diferença existente entre surdos e ouvintes é que o início tardio prejudica o processamento linguístico na compreensão e produção da linguagem, visto que não tem condições, no meio familiar, de desenvolverem-se linguisticamente no mesmo período. Se crianças surdas fossem expostas à língua de sinais desde o nascimento, haveria oportunidade de apresentarem um processo de aquisição normal, como as crianças ouvintes.

A base dessa competência é a língua, que aprendemos na interação com o outro. A necessidade do contato social para a aquisição das línguas da Escola é mencionada pelos professores durante a entrevista, dando origem à quarta categoria.

2.3 A aprendizagem social é importante

A melhor forma de aprendizagem da língua é pelo contato social e isso foi mencionado pelos professores nas respostas. Os professores apresentam que a aprendizagem poderia ser mais rápida, se a família desse continuidade em casa ao

que apresentam diariamente em aula. Porém, isso não acontece na maior parte das vezes, em virtude da ausência de uma língua em comum. Apesar de os professores criarem estratégias para que os pais conheçam os sinais utilizados para os conteúdos apresentados, como por exemplo vídeos nos grupos do Whatsapp, nem sempre as famílias compactuam com a estratégia e não sabem acompanhar os estudos dos filhos.

Por outro lado, como a escola funciona em turno integral, a permanência dos alunos na escola por mais tempo, sendo isso avaliado como positivo pelos professores, pois os estudantes estão mais tempo imersos em um ambiente bilíngue, com seus pares e com a sua língua e cultura, se constituindo como elementos primordiais para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa.

Infelizmente, esse se torna o único contato dos surdos com a Libras e, consequentemente, com a Língua Portuguesa escrita. Os professores também pontuam a necessidade de a família inserir cada vez mais cedo o filho na vida escolar, para começar o contato o quanto antes com as duas línguas.

> São diferentes contextos sociais, com diferentes atores, porém, a ênfase é dada para a família, pois é ela é o primeiro ambiente social da qual a criança participa. E o processo iniciado na família tem sua continuidade na escola. Entretanto, é necessária a inserção da família no mundo escolar, fazendo com que os conhecimentos ali vistos ultrapassem os muros da escola. Com esses saberes, a família vai intermediar a inserção do sujeito surdo com o mundo. No mesmo sentido, a família tem contribuições fundamentais para os conhecimentos prévios desses indivíduos, contribuindo para o êxito na aprendizagem escolar (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 147-148).

A família tem um papel decisivo e insubstituível no desempenho escolar dos filhos, que pode, inclusive, auxiliar a minimizar os atrasos da aquisição tardia da língua de sinais. Para a família incentivar os filhos surdos a obter êxito escolar é necessário que ela também adquira a língua de sinais, preferencialmente, de forma fluente.

> Os professores entrevistados, por exemplo, possuem grupos dos pais nas redes sociais, onde diariamente enviam vídeos com os sinais utilizados no dia, a fim de que compreendam o que o filho sinalizar quando retornar para casa. Dessa forma, aprendizagem da LP escrita é tão necessária aos surdos, quanto a língua de sinais o é para os pais. Isso porque a escrita é uma das estratégias de comunicação que os surdos utilizam com pessoas que não conhecem a Libras (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 151).

A aquisição da Língua Portuguesa escrita, muitas vezes é motivada pela necessidade de contato com os ouvintes que não sabem Libras, pois com eles podem

se comunicar através da escrita. As motivações que levam o aluno a aprender a escrita é o próximo ponto evidenciado nas respostas dos professores.

2. 4 A motivação do aluno é essencial

Os professores mencionaram que percebem que os alunos não têm, na maior parte das vezes, motivação para aprender a Língua Portuguesa escrita por falta de incentivo familiar ao hábito de ler. Nem mesmo o fato de conhecer as palavras para comunicação com os ouvintes tem servido de motivador. Nas respostas, os professores apresentam, também, que a maioria dos alunos aprendem com maior facilidade os vocabulários que surgem a partir dos seus próprios interesses.

> Os interesses dos alunos podem gerar uma motivação, que é determinante para o sucesso no aprendizado de uma segunda língua. Segundo Cummins (2007) adquirir uma segunda língua requer uma primeira língua, motivação, input linguístico e o contexto de ensino aprendizagem (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 152).

O professor tem um papel muito importante nesse processo, visto que propor atividades que vão ao encontro dos seus interesses também é uma de suas responsabilidades. Partir de atividades práticas e de vocabulários que sejam do interesse do aluno podem ser formas de motivá-los a aprender a Língua Portuguesa escrita. Pensar na motivação como um dos fatores que promovem o aprendizado é uma forma de ampliar o alcance do professor, visto que não fica limitado apenas aos processos cognitivos, sendo possível explorar os interesses dos alunos e aliá-los ao momento do ensino. Um dos interesses, segundo os professores é a necessidade de contato com ouvintes que não sabem Libras. Já os adultos da Educação de Jovens e Adultos, por serem os próprios responsáveis, buscam léxicos que os auxiliem em consultas médicas, idas ao supermercado e, até mesmo, em locais de diversão. Ou seja, há um interesse maior em ampliar o vocabulário pela necessidade de comunicação. Sendo assim, “a utilização recorrente de eventos que façam parte da vivencia e da necessidade dos estudantes podem tornar mais significativa a experiência” de aprender a Língua Portuguesa escrita (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 154).

Além da percepção sobre como é a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, a pesquisa buscou conhecer como os professores avaliavam a aquisição da Libras pelos estudantes surdos, que apresentaremos na próxima seção.

3 A aquisição da Libras

Quando questionados sobre a aprendizagem da Libras pelos alunos, os professores utilizaram adjetivos muito diferentes daqueles quando qualificaram a aquisição da Língua Portuguesa escrita. Apresentamos, a partir de agora, as quatro categorias organizadas a partir das respostas dos professores.

3.1 É uma aprendizagem fluente

O aprendizado da Língua Portuguesa escrita apresentava uma lista de palavras negativas, porém, os adjetivos enumerados para a Libras são: facilidade, intensidade, rapidamente e de forma eficiente. Os professores relatam que mesmo que algumas crianças ingressem na escola sem a língua natural e com idade avançada é surpreendente como se apropriam de forma rápida.

Segundo Terra-Fernandes (2018) com o passar do tempo e a estimulação cada vez mais intensa, a apropriação da língua acontecerá cada vez mais e isso pode acontecer de maneira ainda mais rápida quando os alunos perceberem a necessidade de comunicação, que é a próxima categoria.

3.2 Motivado pela interação com os pares

Os professores responderam que ao chegar na escola e perceber que os colegas se comunicam utilizando as mãos e não a boca, como as pessoas com as quais tinham contato, surge nos alunos um interesse muito grande de aprender a língua para se comunicar. Além disso, por ser uma língua visual e de fácil percepção, a aprendizagem ocorre de forma muito rápida e natural.

Os estudantes surdos maiores, segundo as professoras, por ser fluentes na língua servem de modelos para os pequenos que estão chegando, que por sua vez, se sentem motivados a aprender para se comunicar na mesma velocidade e intensidade que os colegas maiores. Com o passar do tempo, os alunos são automotivados, pois buscam aprender sinais de temáticas que sejam de seu interesse.

Uma das professoras relata o quanto é emocionante ver os alunos que já possuem mais conhecimento na Libras ajudar os que estão iniciando. A Libras não apenas os une, como promove a identificação dos pares.

> Ao deparar-se com um surdo sinalizador, a identificação do surdo oralizado ou daquele surdo que só permanece em casa é imediata. A partir deste momento, começa uma identificação e uma busca de informação, pois até então ele convivia sem conhecimento da vida e das experiências dos surdos. Dá-se, então, uma busca incansável por sua cultura, a língua de sinais e elementos que contribuam com a construção da identidade surda (ROSA, 2011, p. 35).

O aprendizado da língua acontece no contato com o outro que é semelhante. Portanto, a interação social é fundamental na formação do indivíduo, pois nessa relação os sentidos vão sendo construídos. Porém, um dos problemas que os professores relatam acontecer na escola, apesar da rapidez na aprendizagem da Libras é a falta de continuidade dos sinais quando os alunos retornam para suas casas. Ou seja, a aprendizagem da Libras também demanda reforço parental.

3.3 Demanda reforço parental

Por mais que o aprendizado da Libras aconteça de forma muito mais rápida que a Língua Portuguesa escrita, os professores voltaram a mencionar a necessidade de apoio da família para que a aprendizagem ocorra de forma mais fluida. Segundo eles, sem o apoio da família não há continuidade do aprendizado da língua em casa.

> A família deveria ser o primeiro espaço onde a criança aprende a língua de sinais porém, como isso raramente acontece, cabe à escola proporcionar esses momentos de imersão linguística e, também, promover a interação dos pais com a língua dos filhos. Nem sempre os pais têm a consciência de que a não continuidade da interação em Libras na família prejudicará o desenvolvimento da criança (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 159).

Mesmo assim, quanto à Libras, os professores pontuaram que seu aprendizado é muito melhor do que da Língua Portuguesa escrita. Apontaram, também, que a necessidade da interação pelo contato com os pares é a principal causa para que isso aconteça. E, novamente, apresentaram a importância da família nesse processo.

4 Atuação docente e mediação parental

Com as colocações das professoras perante a aprendizagem das duas línguas que compõe o ensino bilíngue, percebeu a necessidade de potencializar tanto a ação dos professores da escola, quanto da família.

A primeira ação foi o curso sobre as Neurociências para os professores da escola, a fim de compreenderem como é o funcionamento cerebral para a aprendizagem e como o cérebro dos surdos processa a língua de sinais. Mediante essas informações, o curso procurou apresentar alternativas de atividades e mediação docente para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, foi iniciado um curso de Libras nível avançado para os professores, a fim de possibilitar que se tornem fluentes na língua, visto que eles são tanto os professores das disciplinas, como da própria língua natural dos alunos.

Em relação aos pais, foram feitas algumas reuniões com as famílias apresentando questões inerentes à aprendizagem dos filhos surdos e que, inevitavelmente contam com a mediação parental. Para isso, organizamos atividades de rotina para os pais realizarem com os filhos. Tais atividades potencializam a aquisição e a fluência na Libras pelos pais, a partir do contato com os filhos, além da aproximação com as atividades escolares. Outras duas atividades foram desafiadas para que os pais realizem, com o objetivo de promover a aquisição da Língua Portuguesa escrita.

5 Considerações finais

O artigo pretendeu apresentar como se configura a aprendizagem das duas línguas que compõe o ensino bilíngue para surdos, na visão dos docentes que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem. Os relatos dos professores é um recorte da tese que considerou a necessidade dos professores aprofundarem os conhecimentos na área das Neurociências, em especial no que diz respeito à aprendizagem e à aquisição da linguagem dos sujeitos surdos, de forma a contribuir positivamente para uma mediação eficaz do ensino bilíngue. A tese apresentou que o professor, ao ter conhecimento científico na área, pode organizar estratégias metodológicas de acordo com as demandas biopsicossociais desses estudantes.

Para considerar os benefícios dos conhecimentos oriundos das Neurociências, os professores apresentaram como consideram a aprendizagem da Língua

Portuguesa escrita e da Libras. De acordo com a opinião dos professores, a aquisição das duas línguas acontece de forma muito antagônica. Enquanto a Libras é adquirida de forma rápida, tranquila, natural e eficiente, a Língua Portuguesa escrita não é fluente dentre os alunos. Ao contrário, é um processo lento, que demanda muita repetição e estratégias diferenciadas para que os alunos despertem o interesse para a aprendizagem da segunda língua.

Para além dos encaminhamentos que foram dados durante e após a pesquisa, no momento estamos procedendo à organização curricular da disciplina de Libras, que é ofertada para todos os alunos da escola, com carga horária em igualdade com a disciplina de Língua Portuguesa. Há a necessidade de criação de materiais e métodos que vão ao encontro das necessidades biopsicossociais dos estudantes, que incentivem e possibilitem a aprendizagem da Libras de forma sistemática e estruturada, assim como os ouvintes fazem com a Língua Portuguesa.

Dessa maneira, os estudantes poderão aprender sua língua com muito maior profundidade e clareza, tornando-se uma base importante para a constituição como indivíduo e forte alavanca para a aprendizagem dos demais conhecimentos ofertados na escola, bem como da segunda língua, a Língua Portuguesa escrita.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHIMIDT, R. W. **Language and Comunication**. New York: Longman Group Limited, 1996.

CARVALHO, F. A. H. **A construção da aptidão**: uma provável resposta para diferentes desempenhos na aquisição de LE. 2000. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas.

CRUZ, C. R. **Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

_____. Avaliação e intervenção da linguagem na criança surda em uma abordagem bilíngue. In: MOURA, Maria Cecília; CAMPOS, Sandra; VERGAMINI,

Sabine. (Org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011. p. 31-48.

MARINS, C. L. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. 91f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura Surda:** o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011

SANTOS, Angela Nediane dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. **Neurociências na Formação Docente e Implicações para a Educação Bilíngue de Estudantes Surdos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Rio Grande/RS, 2018.

ÁREA DE LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Marina da Silva Cabral
Universidade Federal de Santa Catarina
marina.scabral@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo de estudo problematizar o lugar do ensino de Língua Portuguesa no documento normativo que caracteriza a Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final, do ano de 2018, tendo como referencial teórico e de análise a pedagogia histórico-crítica. A partir da análise do documento, evidenciou-se que a BNCC parece estar assentada na pedagogia das competências, com acentuação no ideário tecnicista. Em sendo assim, a Base fundamenta-se em perspectiva que tende a secundarizar os conhecimentos historicamente acumulados, condição *sine qua non* para o ideal formativo cuja tônica seja a *formação humana integral* dos sujeitos. Os resultados derivados de abstrações teóricas ainda preliminares apontam, assim, que a Base Nacional Comum Curricular, nos moldes em que foi aprovada, legitima o ensino de Língua Portuguesa pautado pela *instrumentalização*, e não pela *humanização*, como quer a Educação Linguística fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Competências; Língua Portuguesa; Pedagogia Histórico-Crítica.

1 Introdução

Buscamos, neste artigo, analisar criticamente as proposições da Base Nacional Comum Curricular (2018) relativas ao ensino de Língua Portuguesa. Para isso, tomamos como referencial teórico e metodológico a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]; 2013 [1991]; 2013), perspectiva de ensino e de pesquisa que supera por incorporação outras correntes e que se fundamenta no materialismo histórico e dialético, configurando-se, assim, como alternativa contra-hegemônica de educação (SAVIANI, 2013).

É na relação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que situamos a Educação Linguística[27], entendendo a disciplina de Língua Portuguesa como componente indispensável para a *formação humana integral* (SAVIANI; DUARTE, 2012; DUARTE, 2000). Para que se alcance esse ideal formativo, entretanto, não basta que se mantenha a disciplina no rol dos componentes curriculares, mas que se assuma uma agenda que reclame os conteúdos escolares,

[27] Concepção de ensino de Língua Portuguesa que vem sendo elaborada pelo grupo de pesquisa do qual faço parte, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina.

compreendendo, assim, a *instrumentalização* – tomada a partir da *prática social* – parte do processo para a apropriação das especificidades de cada componente curricular, o que contribui para a emancipação dos sujeitos.

Nesse ideal formativo ancorado na pedagogia histórico-crítica, a *instrumentalização* é entendida, portanto, como parte importante para o processo formativo, não como o objetivo central da educação escolar, que é a *humanização* dos sujeitos[28]. Cabe à educação escolar, para que se alcance esse objetivo, e aí, também, à especificidade da Educação Linguística, estruturar a formação dos sujeitos a partir desse reconhecimento de que somos indivíduos marcados pela *unilateralidade*, mas que objetivamos a *omnilateralidade* (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). É a partir desse entendimento que se torna possível materializar uma educação que, por meio da socialização dos saberes historicamente acumulados, possibilite a transformação dos sujeitos e, em consequência disso, a compreensão crítica da sociedade em que vivemos.

Propomo-nos, dessa forma, a analisar a Base Nacional Comum Curricular, nos moldes em que foi aprovada, com o intuito de localizar seu fundamento pedagógico e, dessa forma, contribuir para um olhar crítico em relação a um documento que normatiza o ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional. Para isso, tomamos excertos da introdução do documento, entendendo que dali conseguimos extrair as bases teórico-filosóficas que sustentam a proposta – componente substancial para a compreensão dos objetivos reais da Base: se a *instrumentalização* ou se a *humanização* dos sujeitos – e de algumas competências listadas para a Área de Linguagens dos Anos Finais e do Ensino Médio, com esse mesmo intuito de desvelar seu fundamento e compreender, de forma crítica, a serviço de que tal proposta está.

Passemos, então, para o corpo do artigo: na próxima seção, há breve incursão na pedagogia histórico-crítica, referencial teórico e de análise da presente pesquisa,

[28] Importante destacar que, apesar de entendermos a educação em seu sentido mais amplo de *formação humana integral*, compreendemos os limites impostos pela sociedade capitalista quando se quer uma educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]). Desse modo, entendemos que sociedade e escola compõem uma relação dialética permeada, na lógica do capital, por contradições, o que dificulta, a nosso ver e em reverberações de Ferreira Jr. e Bittar (2008), a promoção de uma educação focada na concepção *omnilateral* de homem. O rompimento com a sociedade capitalista, nesse sentido, não está inteiramente nas mãos da escola, mas entendemos que, ainda assim, a educação escolar tem papel central na construção de uma sociedade outra, uma vez que o cerne de seu trabalho está em formar os indivíduos que compõem essa sociedade e que, em se tratando de escola pública, são os mais penalizados na lógica existente.

além de exposição daquilo que estamos tomando como Educação Linguística; na terceira seção nos detemos à análise da Base Nacional Comum Curricular, atentando para sua aproximação à pedagogia das competências e seu reflexo na Área de Linguagens; por fim, encontram-se as conclusões da pesquisa.

2 Pedagogia histórico-crítica como referencial teórico e de análise

A pedagogia histórico-crítica surge no cenário nacional na década de 1980 como proposta contra-hegêmonica de educação (SAVIANI, 2013), em tentativa de superação da teoria crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2012 [1983]; 2013 [1991]). Fundamentada no materialismo histórico e dialético, a teoria

> constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012 [1983], p. 74).

Esse método seguro tanto para pesquisa como para ensino tem como base de sustentação teórica a prática social, que se configura como ponto de partida e ponto de chegada no caminho para o conhecimento.

Esse caminho proposto por Saviani (2012 [1983]), pautado pela prática social, visa compreender "o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples")." (SAVIANI, 2012 [1983], p. 74). Para isso, o autor lança mão de cinco passos: *prática social*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social*.

É distanciando-se dos métodos tradicionais e novos, de forma a incorporar suas contribuições, que Saviani (2012 [1983]) propõe o método da pedagogia histórico-crítica, o qual se inicia não pela "*preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo)." (SAVIANI, 2012 [1983], p. 70, grifos do autor). Esse primeiro passo parte, assim, da iniciativa tanto de professor como de estudante, mas sem perder de vista que a compreensão desses agentes sociais sobre o mundo difere em favor do professor, sendo este o interlocutor mais experiente.

Tendo a *prática social* como ponto de partida, passa-se ao segundo passo, que é o da *problematização*, no qual são identificadas as questões relevantes e passíveis de estudo que são resultantes da *prática social* e, a partir dessa identificação, a organização dos conhecimentos necessários para entender e transformar essa prática.

Decorrente dos dois primeiros passos, tem-se o terceiro, que é a *instrumentalização*, a qual não se confunde com a assimilação de conteúdos proposta pela pedagogia tradicional e nem com a coleta de dados empreendida pela pedagogia nova. Refere-se, assim, a lançar mão daqueles conhecimentos identificados como potencialmente resolutivos das questões levantadas nos passos anteriores. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71).

O quarto passo é a *catarse*, na qual se espera que os instrumentos culturais socializados no passo anterior sejam incorporados e cumpram sua função: voltar para a prática social de modo organizado e diferente do início do processo. A *prática social* volta, então, a ser passo do método (o quinto e último), mas entendida sinteticamente, e não mais de forma sincrética, como o é no primeiro passo, de modo que “a representação caótica do todo” passa a ser “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 2008 [1859], p. 260). O método da pedagogia histórico-crítica configura-se, dessa forma, a partir de uma concepção dialética de ciência, tendo sido elaborado a partir do ‘método da economia política’ de Marx.

É esse caminho traçado por Saviani (2012 [1983]) que seguiremos para análise da BNCC, com o intuito de, pela abstração teórica, superar a aparência fenomênica do objeto, chegando à sua essência (KOSIK, 1985 [1963]). Retiramos o objeto, dessa forma, de sua realidade material para, pela análise, compreender sua rica totalidade de relações, devolvendo-o à prática social com o intuito de colaborar, a partir de uma análise crítica, para a transformação não só do objeto, mas de suas relações com a totalidade.

2.1 Educação Linguística à luz da pedagogia histórico-crítica

A concepção de ensino de Língua Portuguesa com a qual viemos trabalhando, enquanto grupo de pesquisa, trata-se de proposta em fase de desenvolvimento e que

vem sendo elaborada em reverberações de Britto (2012). Essa Educação Linguística[29] deve estar em favor: (i) do desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, com vistas a representações que extrapolem o cotidiano desses sujeitos; (ii) do ensino e da aprendizagem do funcionamento da língua, com vistas à apropriação dos estudantes em seus usos e modalidades. (BRITTO, 2012).

A fundamentação, como não poderia deixar de ser, por coerência de filiação, está ancorada na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e no materialismo histórico e dialético. A Educação Linguística, dessa forma, está em favor da *formação humana integral*, entendendo, novamente, que, nesse sentido, o objetivo é aproximar-se desse ideal formativo, tendo em vista que uma formação genuinamente integral demanda outro modo de organização social (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008; MÉSZÁROS, 2008).

A formação humana está atrelada, em nosso entendimento, à apropriação de conceitos científicos, que são incorporados a partir da superação dos conceitos cotidianos, em um movimento que vai da *hetero* para a *autorregulação da conduta*, para o qual a educação escolar é parte importante. (DUARTE, 2000; VIGOTSKI, 2009 [1934]; VYGOTSKI, 2012 [1931]):

> Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento, evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em "órgão de sua individualidade" (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2000, p. 111).

O caminho possível para a superação da alienação por meio da educação é, dessa forma, a *humanização* dos sujeitos, proporcionada, primeiramente, pelo acesso ao conhecimento científico, para que, a partir dele, os indivíduos organizem-se para a mudança nas relações de produção e da própria sociedade. Distanciamo-nos, assim, de algumas perspectivas que prescindem das disciplinas escolares por entendê-las isoladas da prática social e que, por isso, renegam a importância dos conteúdos

[29] O emprego do termo se dá em reverberações de Britto (2012) e de Menezes et al. (2009).

específicos (SAVIANI, 2012 [1983], p. 80). Nesse sentido, entendemos que a Educação Linguística é parte indispensável do processo educativo, que contribui para a *formação humana integral* dos sujeitos, e não apenas para a sua *instrumentalização*.

3 A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos

O delineamento da Base Nacional Comum Curricular começou a ser traçado no ano de 2015, quase duas décadas após a promulgação da LDB (Lei n. 9.394/1996), documento no qual se encontra indicação para elaboração de uma base nacional comum. Inicialmente em um processo democrático, a escritura da Base foi perdendo, ao longo dos dois anos anteriores à sua publicação, em 2017, esse caráter popular, cedendo cada vez mais aos interesses de instituições ligadas à iniciativa privada, alinhadas aos propósitos neoliberais. Foi dessa forma que, em 2017, aprovou-se a Base, da mesma maneira foi a votação do texto de seu trecho para o Ensino Médio, aprovado em 2018.

O documento, permeado por uma visão utilitarista, centra-se no desenvolvimento de competências e é dividido pelas etapas escolares. Focaremos, para fins deste artigo, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, levando em consideração a habilitação de professores de Língua Portuguesa. O Ensino Fundamental está dividido da seguinte forma: Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas e Área de Ensino Religioso; já o Ensino Médio tem como componentes: Área de Linguagens e suas Tecnologias, Área de Matemática e suas Tecnologias, Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada área, são previstas competências específicas.

Apesar de a BNCC preconizar a *formação humana integral* e a transformação da sociedade, propõe que isso ocorra por meio do desenvolvimento de competências:

> Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8, grifo no original).

Ora, parece-nos que resolver demandas complexas da vida cotidiana está muito mais ligado à manutenção do *status quo* do que propriamente à *formação humana integral*

dos sujeitos, a qual possibilitaria apreensão crítica da sociedade em que vivemos para sua possível transformação. Ao definir 'competência', a BNCC (2018) diz a que veio: *instrumentalizar* os sujeitos para que consigam circular no cotidiano, o que é, sem dúvidas, parte importante do processo educativo. Entendemos, porém, que essa *instrumentalização* não pode ser o objetivo fim do trabalho, mas meio para se chegar à *humanização*.

Outra passagem da introdução da Base diz o seguinte:

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) **e, sobretudo, do que devem "saber fazer"**. (BNCC, 2018, p. 13, grifos meus).

E continua, na página que segue:

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável **requer muito mais do que o acúmulo de informações**. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p.14, grifos meus).

O lema do 'aprender a aprender', pautado pelo 'saber fazer' está claramente assumido na introdução da BNCC (2018), reverberando aproximações com o ideário tecnicista, no qual se busca "a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas." (SAVIANI, 2012 [1983], p. 12).

É esse lema, também, que rege o seu fundamento: a pedagogia das competências, que foi elaborada por Perrenoud (1997) e "[...] prioriza a construção de competências em detrimento da transmissão de conteúdos" (AMARAL, 2016, p. 47), uma vez que tal perspectiva define competência como "*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*." (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor). O que é central para a pedagogia histórico-crítica, a socialização dos saberes historicamente acumulados, condição *sine qua non* para a *formação humana integral*, é secundarizado pela pedagogia das competências, de modo que a *instrumentalização*

torna-se central, pois sem ela, não há como se adaptar ao mercado de trabalho, objetivo central para essa perspectiva.

Com bases pragmáticas, o conhecimento, na pedagogia das competências, está sempre associado a um fim prático, ao fim e ao cabo, à adaptação do sujeito na sociedade existente, nunca sua contestação. Isso porque, essas pedagogias assentadas do lema 'aprender a aprender' (DUARTE, 2011 [2000]) estão em consonância com os interesses neoliberais que assolam a educação dos países emergentes, interesses esses voltados aos postos de trabalho, já que "o desenvolvimento de competências pelos alunos e pelos indivíduos de modo geral faz parte do rol de compromissos exigidos pelo FMI e Banco Mundial como condição para que os países necessitados recebam ajuda financeira." (AMARAL, 2016, p. 47).

A concepção de conhecimento que subjaz a essa proposta pedagógica parece divergir, portanto, do que entendemos como sendo aquilo que deve compor o conhecimento escolar. A educação, na pedagogia das competências, é pautada, também, pelo desejo dos alunos, já que suas necessidades imediatas não oferecem perigo ao estado de coisas. Ao contrário dessa centralidade no sujeito empírico (aquele que só enxerga as necessidades imediatas), a pedagogia histórico-crítica parte da dialética entre esse sujeito empírico e o sujeito concreto (aquele prenhe de necessidades que não são aparentes). O trabalho educativo, a partir da prática social, deve criar essas necessidades no estudante, em uma constante dialética entre o sujeito empírico e o sujeito concreto, a qual pode culminar na formação de sujeitos críticos, que contestem a realidade em que vivem.

O papel dos professores, nessa lógica, perde uma de suas características principais – a de interlocutor mais experiente – para se tornar um mero facilitador que deve trabalhar de acordo com o interesse dos alunos. O professor não é mais o principal responsável pela aprendizagem, ele deve criar situações de aprendizagem em que o aluno possa desenvolver suas competências.

As competências, tomadas como essa capacidade de ação em diversas situações, evoca relação com o campo empresarial, já que elas "podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças". (PERRENOUD, 1990, p. 32). A escola seria, assim, um treinamento para o mercado

de trabalho, o qual exige um sujeito ativo, capaz de resolver demandas, de modo que a escola volta-se para os interesses do mercado, uma vez que “a formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*).” (!). (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Elencadas algumas das características da pedagogia das competências, fundamento da BNCC (2018), passemos a analisar, na próxima subseção, sua reverberação para o ensino de Língua Portuguesa.

3.2 Algumas das competências previstas para a Área de Linguagens

Pelo fundamento pedagógico da Base, assentado na pedagogia das competências e no ideário tecnicista, o ensino de Língua Portuguesa só pode estar pautado, também, pela *instrumentalização*. Vejamos alguns exemplos retirados das competências específicas de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental:

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para **ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada**, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BNCC, 2018, p. 87, grifos meus).

Ampliar as possibilidades de participar da cultura letrada é parte indispensável para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. É incontestável que possibilitar a circulação dos alunos por diversos espaços da esfera social, por meio do ensino da leitura e da escrita, seja tarefa importante do professor de Língua Portuguesa. Apenas circular por esses espaços, no entanto, não nos parece suficiente para o trabalho educativo, por isso defendemos que o verbo mais apropriado para uma proposta que tem como objetivo a *formação humana integral* não seja ‘ampliar’, mas ‘extrapolar’, ‘criticar’, ‘transformar’.

Outra competência, na mesma página, diz o seguinte: “**Empregar**, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem **adequados à situação comunicativa**, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.” (BNCC, 2018, p. 87, grifos meus). Trata-se de mais uma questão relevante para o ensino de Língua Portuguesa, mas, novamente, bastante restrita ao plano da

instrumentalização: munir os estudantes daquilo que é estritamente necessário para circular nos espaços sociais.

Os objetivos presentes nas competências listadas não parecem propiciar aquilo que é central no trabalho com Educação Linguística, o qual

> [...] implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver a sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84).

O plano instrumental está, sem dúvidas, contemplado nessa proposição, porém, não se restringe a ele, já que viver a subjetividade extrapola a *instrumentalização*, recaindo para a *humanização* dos sujeitos.

As competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio seguem na mesma direção daquelas citadas anteriormente:

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e **para continuar aprendendo**. (BNCC, 2018, p. 490, grifos meus).

E, na mesma página:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 490, grifos meus).

O verbo continua sendo o mesmo: ‘ampliar’ representações e, ainda, para ‘continuar aprendendo’, reforçando, mais uma vez, o lema no ideário do ‘aprender a aprender’, marcado fortemente pela pedagogia tecnicista e das competências.

Compreendemos que, apesar de a análise ter se restringindo, neste artigo, a apenas duas competências de cada nível de ensino em que o professor de Língua Portuguesa atua, esse aparato tenha sido suficiente para a compreensão do estofo que sustenta a Base Nacional Comum Curricular (2018). Entendido esse fundamento, o olhar para as outras oito competências restantes para cada nível e que não puderam ser abordadas no presente trabalho por sua extensão, fica facilitado.

4 Consideração finais

Ao fim deste trabalho, concluímos que, apesar de a BNCC (2018) requerer para si a *formação humana integral* dos sujeitos, esse objetivo torna-se inalcançável pela via do desenvolvimento de competências. Pelo seu fundamento, não há possibilidades de *humanização* dos sujeitos, uma vez que todo o seu estofo está voltado para a resolução de demandas da vida cotidiana.

Ao se optar por incidir apenas no sujeito empírico, aquele que está ensimesmado naquilo que é do âmbito do imediato, a BNCC (2018) parece querer esvaziar o sentido real do trabalho educativo: reconhecer a dialética existente entre sujeito empírico e concreto e voltar o ensino e a aprendizagem para essa relação. É a partir da prática social, assim, que se possibilita a socialização dos saberes historicamente acumulados para, dessa forma, criar necessidades outras, que não as imediatas, nos estudantes, de modo que esse processo culmine na *humanização* desses sujeitos.

Vislumbramos que, a partir desta e de outras análises críticas, possamos superar as questões relativas ao fundamento que sustenta a Base Nacional Comum Curricular (2018) para então refletirmos sobre a sua efetividade e nos perguntarmos se é isso o que queremos para a educação deste país. Caso não seja, precisaremos unir forças para questionar e transformar essa realidade imposta para a educação em todo o território nacional.

Referências

AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BRASIL. Lei de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 agosto 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 1 de jun. de 2019.

BRITTO, Luiz Percival do Leme. **Inquietudes e Desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

FERREIRA JR.; BITTAR. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface**, São Paulo, vol. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 [1963].

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859].

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2004 [1980].

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012 [1931].

AS VIDAS E MORTES DE BRÁS: A INTERTEXTUALIDADE ENTRE *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS* E *DAYTRIPPER* COMO FORMAÇÃO DE LEITORES

Henrique Fernandes da Rosa
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
henriquehfdr@gmail.com

Lucas Dionizio Paz Bueno Pinto
Univerisde Federal do Rio Grande – FURG
lucas_rg_ldp@hotmail.com

Bianca Matos de Barros
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
biancajvitor@hotmail.com

Resumo: Considerando o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (2016) e a história em quadrinhos *Daytripper* (2011), de Fábio Moon e Gabriel Bá, esse trabalho tem como objetivo analisar as relações de intertextualidade entre as duas obras. A partir disso, busca-se compreender como é possível usá-las em sala de aula para perceber as semelhanças e diferenças entre as duas narrativas, abordando aspectos como o contexto histórico-social e os gêneros dos textos, além das diferentes perspectivas apresentadas acerca de temáticas como vida, morte, família e a sociedade brasileira. Moacyr Cirne, no livro *A explosão criativa dos quadrinhos* (1972), afirma que esse gênero textual surgiu para modificar aspectos do sistema literário em vigor na época e, portanto, não deve ser deixado de lado ao estudar os gêneros literários nas escolas.
Palavras-chave: história em quadrinhos; Machado de Assis, literatura brasileira.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma proposta de trabalho em sala de aula a partir da intertextualidade entre uma obra clássica e canônica, *Memórias póstumas de Brás Cubas* um texto moderno, *Daytripper*, de Fábio Moon e Gabriel Bá. Alguns fatores a serem considerados na construção do planejamento são as diferenças e semelhanças das obras no que se refere ao gênero textual e literário que estão inseridas – a primeira, romance e a segunda, história em quadrinhos. Além disso, consideram-se, também, a forma como se caracterizam os personagens centrais de cada obra e a proposta de representação do Brasil e da sociedade brasileira em cada obra. Foram usados como referencial teórico sobre as histórias em quadrinhos os livros *A explosão criativa dos quadrinhos* (1972), de Moacir Cyrne e *Quadrinhos e arte sequencial* (2010), de Will Eisner, um dos grandes teóricos sobre esse gênero. Para a reflexão sobre a sequência didática relacionada aos temas de gêneros literários e intertextualidade, utilizaram-se as *Orientações curriculares para o*

ensino médio, elaborada pelo Ministério da Educação e a teórica Tania Maria Nunes de Lima Camara, com sua obra *Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas* (2018).

2 As histórias em quadrinhos, as relações de intertextualidade e o contexto da sala de aula

Pensar a presença dos gêneros textuais na prática docente é uma das propostas presentes nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006), que defende a abordagem de diferentes práticas da linguagem, objetivando capacitar o aluno para diferentes contextos de interação com a palavra escrita e outros sistemas semióticos.

Segundo Cyrne (1972), os quadrinhos sempre foram rebaixados pelos literatos, receosos que a literatura "de qualidade" estaria em perigo; contudo "o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído" (CYRNE, 1972. p. 36). Nesse sentido, com a mudança no esquema literário, torna-se pertinente a presença do gênero história em quadrinhos no contexto de sala de aula. Sobre a pertinência desse tipo de leitura na formação de um leitor competente, A.G. Fogaça escreve que:

> As ilustrações são um convite à criança para reestruturar, partindo delas, suas configurações mentais, indo do concreto à abstração da palavra. Nos quadrinhos, as palavras recebem um tratamento plástico diferente do usual, devido à forma como são colocadas: em balões, com tamanhos, formas e espessuras diferentes, que podem transformar os significados, possibilitando conotações distintas daquelas que haveria no caso de o texto ser apenas escrito. (FOGAÇA, 2003, p.125)

Desse modo, a riqueza semântica das obras em quadrinhos pode ser percebida e aprofundada, auxiliando os alunos que entram em contato com esse gênero textual a compreenderem os diversos recursos narrativos possíveis nos mais diferentes contextos de uso da língua e as possíveis formas de significação do texto literário. É necessário ressaltar que "o produto final deve ser visto como um visual total." (EISNER, 2010, p. 127) – ou seja, a leitura de histórias em quadrinhos é feita a partir de um todo, não podendo desassociar imagem e palavra, exigindo que o leitor sempre estabeleça relações entre os dois, rompendo com a ideia de leitura como apenas referente a palavra escrita.

Sobre a intertextualidade, sua presença na sala de aula de ensino de língua e literatura também é defendida pelas *Orientações curriculares para o ensino médio* (2006). Além disso, a noção de que nenhum texto se constitui sozinho, mas sim através de uma relação com outros discursos. Tania Maria Nunes de Lima Camara aborda em seu ensaio "Texto e Intertextualidade", presente na obra *Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas* (2018), referenciando-se aos estudos de Julia Kristeva: "[...] Kristeva afirma que 'qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absoração e transformação de outro texto. [...] a palavra literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais" (CAMARA, 2018, p. 235 *apud* KRISTEVA, 1969, p. 45-53).

A partir dessa reflexão, é possível compreender a relevância da abordagem das relações intertextuais em sala de aula, visto que estudar o intertexto é também estudar a própria elaboração e concepção de texto. Essa presença das intertextualidades no contexto escolar também auxilia na construção de um leitor crítico, capaz de refletir sobre aquilo que lê.

3 Brás do Brasil: análise das obras

A partir das noções apresentadas no item anterior, pretende-se realizar uma análise das relações intertextuais nas obras *Memórias póstumas de Brás Cubas* (2016), de Machado de Assis e *Daytripper* (2011), de Fábio Moon e Gabriel Bá, além de como tais textos exercem um papel de representar a sociedade brasileira de sua respectiva época, cada um a sua maneira.

Daytripper é uma história em quadrinhos que foi publicada em 2011 primeiramente nos Estados Unidos da América, apesar dos autores serem brasileiros, sendo posteriormente traduzida por Érico Assis. A narrativa acompanha os diferentes estágios da vida de Brás de Oliveira, um aspirante a escritor responsável pela seção de obituários do jornal local; os capítulos da obra terminam com a (possível) morte do protagonista nesses momentos. A cada morte, temos a possibilidade de como seria a vida de Brás a seguir, visto que elas aconteciam no começo de um novo momento da vida do personagem – um novo amor, uma reconciliação com o pai, o nascimento do filho; exceto pelo último capítulo.

O romance de Machado de Assis narra a vida de Brás Cubas, membro da elite brasileira e nada digno de admiração. A relação que o Brás de Machado estabelece

com a morte se difere da de Brás de Oliveira, visto que o primeiro já está morto no começo da obra, narrando sua trajetória na Terra do “Além”, não se importando mais com noções mundanas, como a ética e o pudor.

Destaca-se, a partir do que foi exposto, que *Daytripper* não é uma adaptação ou uma releitura de Memórias póstumas de Brás Cubas; contudo, as inspirações são perceptíveis e reconhecidas pelos autores. Além do nome dos protagonistas, ambos personagens fazem parte da elite brasileira e tem sua história contada através de uma relação com a morte, abordando temáticas da vida em sociedade e as relações entre os humanos. Além disso, assim como o Brás de Machado de Assis, o Brás de Moon & Bá tem dois grandes “amores” – Marcela e Virgília para um e Olinda e Ana para o outro, um dos pontos de convergência das obras analisadas. O elemento fantástico também está presente nas duas obras, visto que os capítulos “o sonho” (Moon & Bá) e “o delírio” (Assis) mostram os Brás encarando o lado extraterreno da morte com situações “inexplicáveis” e animais falantes.

Apesar dessas semelhanças, *Daytripper* se afasta da obra machadiana em aspectos como o gênero, algumas situações vividas pelos protagonistas, como o desejo do Brás de Oliveira em ser escritor e a vida de Brás Cubas como emplasto, além da própria personalidade de Brás: o personagem de Moon & Bá não carrega a mesma ironia que Brás Cubas; no entanto, Brás de Oliveira tem uma grande sensibilidade lírica, aplicando-a em seus obituários e, posteriormente, em seu romance de sucesso.

Outro ponto em que os personagens apresentam uma divergência quase antagônica é em relação à família e, especificamente, à paternidade. Sobre esse assunto, o Brás de Machado de Assis escreve: “Não tive filhos. Não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria.” (ASSIS, 2016, p. 243). Ou seja, o personagem acreditava que ter filhos era algo negativo e, portanto, é breve em sua afirmação sobre o assunto – não quer repassar o legado da miséria humana.

Por outro lado, a perspectiva de Brás de Oliveira sobre a vida com filhos é bastante antagônica, mostrando mais uma oposição entre os personagens quando uma carta deixada para seu filho é lida:

> Querido filho, você está lendo esta carta porque hoje é o dia mais importante da sua vida. Você está prestes a ter seu primeiro filho. Isto significa que a vida que construiu com tanto esforço, que você conquistou, que você fez por merecer chegou ao ponto em que não lhe pertence mais. Este bebê será o novo mestre da sua vida. Ele é a única razão da sua existência. Você vai

> entregar sua vida a ele, dar a ele seu coração e sua alma, pois quer que ele seja forte, corajoso o bastante para tomar todas as decisões, sem você. De forma que quando ele crescer, não precise mais de você. Isto porque você sabe que um dia não estará mais lá. É apenas quando você aceita que vai morrer que consegue realmente se libertar e aproveitar a vida ao máximo [...]. Sua vida já não está mais em suas mãos, assim como a minha deixou de estar, desde o dia em que você nasceu. Escrevo esta carta para lhe parabenizar e para admitir que você não precisa mais de mim. (MOON&BÁ, 2011. p. 244-250)

Portanto, enquanto Brás de Oliveira aplica toda sua habilidade lírica para escrever uma carta sobre a beleza e importância – como ao afirmar que o filho seria "única razão da sua existência" – da paternidade, Brás Cubas desdenha desse momento, demonstrando as visões distantes sobre esse assunto.

Além desses aspectos citados, as obras selecionadas também apresentam relações de intertextualidade no que se refere à proposta de representação do Brasil. A obra de Machado de Assis tem como personagem central um sujeito assumidamente mau caráter e, através dele e sua personalidade sarcástica, é possível notar uma crítica à elite brasileira, denunciando a falta de ética e o desejo de poder e *status*, como no trecho logo nas primeiras páginas do romance:

> Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: Emplasto Brás Cubas. Para que negá-lo? Eu tinha a paixão do arruído, do cartaz, do foguete de lágrimas. Talvez os modestos me arguam esse defeito; fio, porém, que esse talento me hão de reconhecer os hábeis. Assim, a minha ideia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, filantropia e lucro; de outro lado, sede de nomeada. Digamos: — amor da glória. (ASSIS, 2016, p.3).

Nesse sentido, é exposto na obra de Machado de Assis uma representação do Brasil voltada à crítica, revelando esse "amor da glória" presente na elite brasileira da época – Brás visava muito mais esse lucro e o enaltecimento que receberia pelo título "Emplasto Brás Cubas" do que realmente desejava o trabalho.

Por outro lado, o Brás de Moon&Bá apresenta uma outra perspectiva sobre o Brasil, representando-o de forma distinta do que foi visto anteriormente. É possível notar que a percepção dos autores sobre o país se aproxima muito de uma homenagem a cultura e as tradições brasileiras do que uma crítica. Para fins de análise, destaca-se três as figuras a seguir:

Figura 1 – A festa de Iemanjá em *Daytripper*

Fonte: Gabriel Ba (2011, p. 66)

Figura 2 – Uma praia do nordeste em *Daytripper*

Fonte: Gabriel Ba (2011, n.p.)

Figura 3 – o jantar de família de Brás em *Daytripper*

Fonte: Gabriel Ba (2011, n.p.)

Nas três imagens retiradas diretamente das páginas de *Daytripper*, percebe-se planos e sequências que revelam bastante sobre o Brasil, como a festa em homenagem a Iemanjá (Figura 1), tradicional celebração para uma das principais entidades de religiões populares em territórios brasileiros, demonstrando o contato de Brás com as diferentes culturas do país. De outro modo, a Figura 2 mostra um dos principais pontos turísticos do Brasil, a praia de Recife que, apesar do plano distante devido ao momento de tensão que se instaura na narrativa, é um dos lugares que Brás de Oliveira tem momentos muito importantes em sua vida pessoal.

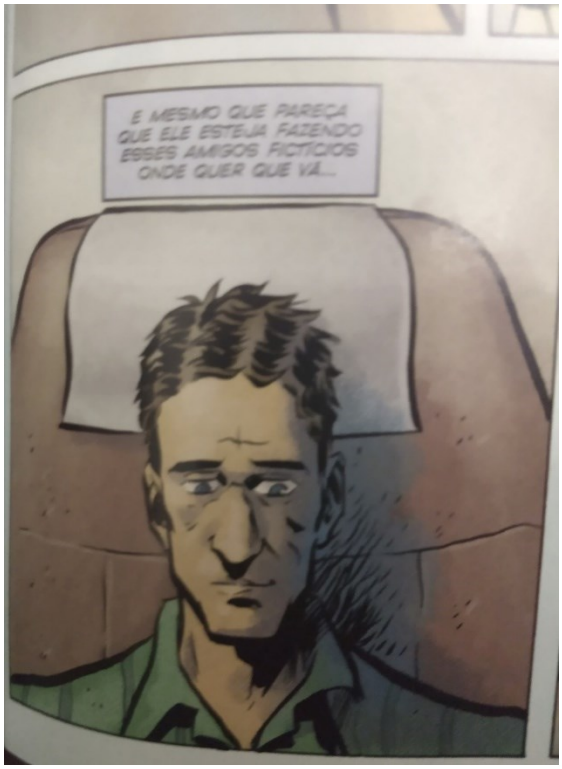
Por fim, a Figura 3 remonta um momento da infância de Brás que é verossímil com a cultura de elite brasileira que o personagem está inserido, mostrando a família reunida em uma casa de campo, afastada da cidade, com tios, primos, avós e a comida saindo do forno, celebrando a união.

Portanto, nota-se que enquanto a narrativa de Machado de Assis segue um caminho voltado para a crítica da sociedade brasileira, ironizando e revelando a podridão da elite da época, Moon&Bá resolvem, nos planos e cenários de sua obra, apresentarem uma espécie de homenagem e celebração da cultura e tradição brasileira, além do cotidiano da sociedade que Brás de Oliveira está inserido.

Por fim, outro argumento para encarar *Daytripper* como uma obra representativa da sociedade brasileira, apesar do nome americanizado, é a própria

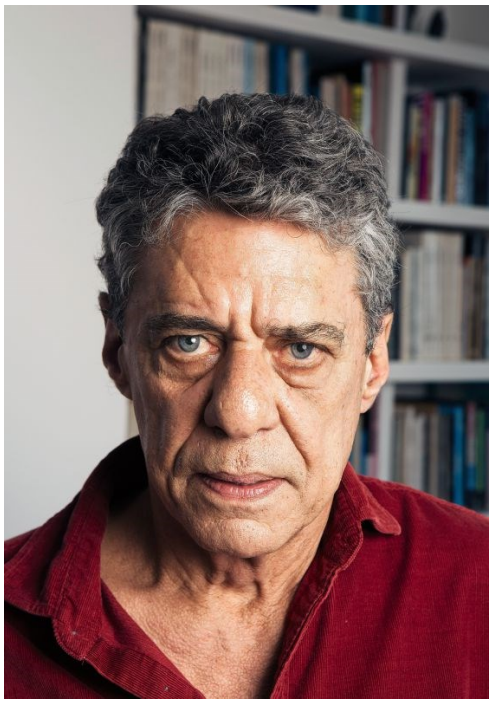
fisionomia e caracterização do personagem central, Brás. Para isso, destaca-se as Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Brás em *Daytripper*



Fonte: Gabriel Ba (2011, n.p.)

Figura 5 – Chico Buarque de Holanda, compositor brasileiro



Fonte: Jornal El País

Apesar de não ser uma cópia idêntica de Chico, é inegável que algumas características foram emprestadas a Brás – nariz, boca, olhos e até o estilo do cabelo são bastante semelhantes. Defende-se essa semelhança como uma representação do Brasil ao considerar que o músico Chico Buarque tem sido, e ainda é, um dos principais expoentes da cultura brasileira, referido como o "intérprete do Brasil" (LIMA, 2019, *on-line*).

4 Proposta de trabalho em sala de aula

A partir da análise exposta, apresenta-se uma proposta para aplicação dos textos no espaço da sala de aula, objetivando o contato dos alunos com os conceitos apresentados, como os diferentes gêneros literários, a intertextualidade, a leitura e alguns dos pontos de análise referidos anteriormente.

A metodologia a ser seguida é iniciada a partir da leitura das obras. Pensando em aspectos como o acesso dos alunos às obras e o tempo de leitura, propõe-se a leitura de *Memórias póstumas de Brás Cubas* a partir de trechos, os quais sejam relevantes para a progressão da história e análise proposta, considerando a mediação do professor durante a leitura.

Para o contato com a história em quadrinhos *Daytripper*, a proposta é uma leitura em conjunto com a turma, através do uso de um projetor. A leitura rápida e fácil de histórias em quadrinhos é o argumento usado para essa proposta, além de garantir a atenção dos alunos no momento.

Após as leituras, elabora-se aqui algumas questões norteadoras para o debate em sala de aula, sendo elas: – Qual a relação das obras com a morte? É possível notar relações entre as obras? Se sim, em quais pontos? Você acha que os textos podem representar o Brasil e a cultura brasileira de suas respectivas épocas? De que forma isso ocorre?

A partir do debate realizado, propõe-se que os alunos elaborem sua própria representação do Brasil e sua cultura ou seu cotidiano por meio de uma narrativa, arte gráfica ou outras formas de expressão artística, podendo abordar o lado mais crítico de Brás Cubas ou o lado mais enaltecedor de Brás de Oliveira. Destaca-se, nessa prática, a necessidade de os alunos serem agentes ativos na construção de sentido dos textos literários, produzindo algo a partir da sua própria percepção das obras. Planeja-se, com as obras dos alunos, uma exposição na própria escola com esses

“retratos do Brasil”, de acordo com o pressuposto de circulação das produções para além da sala de aula.

5 Conclusão

Portanto, a partir das considerações feitas nesse trabalho, entende-se que as obras *Memórias póstumas de Brás Cubas* (2016), escrita por Machado de Assis e *Daytripper* (2011), escrita por Fábio Moon e Gabriel Bá apresentam relações intertextuais – sejam semelhanças, diferenças ou relações antagônicas – e é relevante trazer essas reflexões para o contexto da sala de aula, objetivando a formação de um leitor atento, competente e crítico, capaz de perceber que os textos são permeados por outros textos, mesmo com propostas diferentes. Além disso, o trabalho possibilitaria o contato do aluno com uma variedade maior de gêneros literários e textuais, expandindo sua capacidade de formar sentidos.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 2016.

BÁ, Gabriel; MOON, Fábio. ***Daytripper***. Tradução de Érico Assis. Barueri, SP. Editora Panini, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2019.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Texto e intertextualidade. *In*.: **Ensino de língua portuguesa**: teorias e práticas. COELHO, Fábio André; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. (Org.). Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p. 225-238.

CIRNE, Moacyr. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 4ed. São Paulo. Martins Fontes. 2010.

FOGAÇA, A. G. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes. **Revista PEC**, Curitiba, v.3, n.1, p. 121-131, jul. 2002 - jul. 2003.

LIMA, Gabriel. Chico Buarque, intérprete do Brasil. **Brasil de Fato**, 24 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/24/artigo-or-chico-buarque-interprete-do-brasil/> Acesso em 12 de agosto de 2019

SÁ, Xico. Minha nega, tem música nova do Chico. **El País**, 28 de julho de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/28/opinion/1501266720_352130.html Acesso em 10 de agosto de 2019

BREVE ANÁLISE DE UM TEXTO SINCRÉTICO COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Marion Rodrigues Dariz
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
mariondariz@gmail.com

Tanier Botelho dos Santos
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
profetanier@gmail.com

Fabiane Villela Marroni
Universidade Católica de Pelotas - UCPel
fvmar@terra.com.br

Resumo: Cobrados em avaliações nacionais de larga escala, inúmeros gêneros textuais surgem como propostas de ensino e aprendizagem na Educação Básica, com o objetivo de propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências para a prática escrita e leitora. Pensando na razão pela qual nosso aluno não se sente afetado pelo ato de leitura e produção textual ofertado pela escola, desenvolveu-se, com estudantes do 9ºano de uma escola pública de Pelotas, um trabalho de tradução do texto biográfico para um texto sincrético – uma história em quadrinhos (HQ), produzida com base em um aplicativo web, a fim de observar os efeitos de sentido produzidos a partir de tal elaboração. Com o objeto de estudo em mãos – a tradução intersemiótica, apresentamos, neste trabalho, uma breve análise, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva de Greimas e colaboradores por ser uma teoria que se encarrega de analisar o sentido do texto.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; texto sincrético; traduções intersemióticas; mídias digitais.

1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e os textos ulteriores norteadores da Educação Básica têm defendido o trabalho com diferentes textos, sejam crônicas, romances, poesias, músicas, receitas, bulas, biografias..., e tem-se visto que isso vem sendo cobrado em avaliações nacionais de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neles, surgem propostas progressistas, abordando diferentes sistemas semióticos a partir de textos visuais e verbo-visuais, e isso pode ser comprovado nessas avaliações em que é crescente o número de questões com base em charges, histórias em quadrinhos, tirinhas, propagandas etc.

Acreditamos que o trabalho com essa variedade de gêneros textuais tem como objetivo auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências em leitura e contribui para que esses educandos se envolvam com temáticas variadas e, esses

textos, por trabalharem com diferentes linguagens, vão ao encontro dessa proposta e contribuem para despertar o interesse desse aluno para a prática leitora.

Então, a partir de inquietações, ao ouvirmos o discurso sobre falta de vontade e de domínio dos alunos concernente à prática de leitura impressa e de escrita oferecida na sala de aula, alguns questionamentos começaram a surgir, dentre eles "por que nosso aluno não se sente afetado pelo ato de leitura e produção textual oferecido pela escola?".

Considerando a avalanche de novas estratégias proporcionadas pela tecnologia bem como o fato de nossa sala de aula ainda hoje se constituir em um espaço de pouca interlocução, na qual o professor detém o conhecimento e ao aluno o transmite, é que surge a proposta de leitura e produção de quadrinhos. Vemos, pois, na tecnologia, uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem, visto que vivemos cercados de objetos que articulam diferentes linguagens que atraem, que mobilizam a atenção do estudante; é, portanto, nosso papel aproveitarmos esse momento, pois a "tecnologia digital tem começado a competir com a impressa e conquistado os criadores. De acordo com Marroni, ao considerarmos,

> ... como referência, os vários meios de expressão que surgem em razão das novas tecnologias, vê-se que, dia após dia, somos bombardeados por diferentes tipos de manifestações sincréticas. Ao utilizarem-se das linguagens verbal, visual e sonora, essas manifestações articulam diferentes tipos de linguagens, possibilitando uma estrutura complexa de significação. Isto não quer dizer que os textos que articulam um único tipo de linguagem sejam menos complexos. Todo texto, cada um com sua especificidade, é portador de uma significação e todos têm algo a dizer, expressando ideias que lhe são peculiares. O uso de diferentes tipos de linguagens é um artifício a mais, que tem, dentre outras funções, um alto grau de persuasão para o destinatário do texto. (MARRONI, 2013, p.343)

Com o advento dos computadores pessoais e a crescente cultura da internet, a leitura expandiu seus horizontes" (EISNER 2008, p.165), e a produção de histórias em quadrinhos é uma dessas atraentes tecnologias, pois alia "dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens" (EISNER, 2008, p.12).

Outra reflexão também importante é que os alunos - ou as pessoas, de forma geral, podem até ler muito, mas fica o questionamento: será que elas se apropriam, de fato, do que está escrito? Eu posso ler muito e absorver nada. Aí está um dos desafios do professor: ensinar, também, como ler (FIORIN, 2013, p.9-11). Não adianta decodificar. A leitura constitui-se uma ferramenta de sobrevivência no mundo atual,

visto que está associada ao uso da tecnologia e, se não ocorrer compreensão, a atividade de leitura será falha (SOUSA e HÜBNER, 2016).

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise de duas "traduções intersemióticas"[30] produzidas por um grupo de alunos da 8ª série do Ensino Fundamental (atual 9º ano) de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas a partir da leitura de textos biográficos em prosa do autor realista Machado de Assis para História em Quadrinhos (HQ). Trata-se de mostrar como se deu a tradução do texto em prosa para a história em quadrinhos, ver como essa história foi elaborada e quais os efeitos de sentido que tal elaboração proporcionou.

A base teórica deste trabalho se insere nos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva de A. J. Greimas e seus colaboradores, por ser ela uma metodologia que se encarrega de analisar o sentido do texto, ou seja, o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 2011, p.11) e, também, por ser uma teoria que se encarrega de investigar diferentes linguagens e que procura conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído.

> Definindo-se como teoria geral do texto e da significação, a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto, considerando a articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão da linguagem, bem como categorias gerais de análise capazes de contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade, bem como definir as estratégias enunciativas particulares utilizadas nos textos concretos (TEIXEIRA, 2010, p.79).

Vivemos em uma cultura na qual é valorizada a linguagem escrita, por isso ainda presenciamos momentos em que educadores veem os quadrinhos como uma leitura inferior. Segundo Vergueiro (2009), alguns bibliotecários compartilhavam da ideia de que a leitura de HQ contribuía para "preguiça mental" dos alunos e afastava estes educandos da denominada "boa leitura". Essa ideia era compartilhada também por professores, que pensavam não ser esse gênero textual apropriado.

Felizmente, esse quadro vem-se modificando consideravelmente, e temos acompanhado um crescimento de traduções intersemióticas de obras literárias para quadrinhos sendo utilizadas nas escolas. Os quadrinhos têm-se constituído um

[30] Utilizamos este termo por ser uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais. Ela pressupõe recriação ou interpretação criativa, muito coerente com a concepção de graphic novel e não carrega os preconceitos que a palavra "adaptação" traz.
(BASSNETT, 2003)

recurso pedagógico alternativo em sala de aula; o universo das HQ tem sido utilizado em várias disciplinas além do Português, como História, Geografia, Artes...

Consoante as novas estratégias de ensino e de aprendizagem, a atividade de que tratamos neste artigo foi proposta a partir de práticas de sala de aula que envolvem a leitura e a produção de gêneros distintos utilizando para tal as tecnologias digitais e tendo como objetivo incentivar nossos alunos à leitura de autores da literatura brasileira, de forma diferente, pois faz uso da linguagem verbo-visual, uma vez que temos visto como verdade o fato de que a linguagem em prosa pode se transformar, no viés do educando, em uma prática que contribui, por vezes, para uma não conjunção à leitura de textos literários (e de seus autores). Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.8).

Ao ser solicitada a produção da História em Quadrinho, dentre as exigências ao grupo de alunos, estavam: a HQ deveria ter no mínimo 12 quadros, e os estudantes deveriam fazer uso da tecnologia que tinham a seu dispor e produzi-la, utilizando-se de um software apropriado para isso. Assim, para tanto, lhes foram apresentados o Pixton, o HagáQuê, o ToonDoo..., todos eles aplicativos gratuitos para atividades escolares.

Percebemos, assim, que, com o avanço tecnológico, o modo de leitura tem também sofrido mudanças. A todo momento nossos alunos estão cercados de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos[31]. Não podemos, então, ver a leitura "como uma pedra no meio caminho das aulas de Língua Portuguesa" nem a ter "reduzida a momentos de exercícios e [que] não desperta o prazer nos alunos" (ANTUNES, 2003)[32].

Diante disso, Rojo e Moura (2012) defendem a pedagogia do multiletramento[33], "em que os alunos se transformem em criadores de sentidos" (p.29). O uso da

[31] Os textos sincréticos, para a Semiótica Discursiva, são entendidos como os que articulam diferentes linguagens

[32] Contracapa do livro Aula de Português: encontro & interação.)

[33] Na perspectiva dos multiletramentos, o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. Entrevista, gravada com a professora Roxane Rojo, em maio de 2013, no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em São Paulo (SP).

linguagem visual pode ser um caminho a ser explorado. Apesar de muitas vezes se fazer uma separação entre as palavras e as imagens, nas histórias em quadrinhos, imagem e palavra se juntam para compor um gênero mesclado. Marcuschi (2011) destaca que a hibridização dos gêneros não deve trazer prejuízos para a compreensão e interpretação do gênero, pois os gêneros são influenciados pela dinamicidade da língua.

A construção de sentido de um texto sincrético é articulada por meio da relação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão. É no encadeamento da forma da expressão e do conteúdo que a semiótica atua. Assim, é no plano do conteúdo e, principalmente, no plano da expressão que vamos trabalhar neste artigo. A sensibilidade vai operar no plano da expressão que compreende os formantes plásticos que, por sua vez, são divididos em categorias como; topológica (representa o lugar, o espaço, com relações de dimensão, orientação e posição), eidética (representa as formas geométricas), cromática (representa as cores, tonalidades, contrastes e luminosidades) e matérica, trabalhadas por Greimas e pesquisadores da Semiótica Discursiva. O estudo das quatro categorias dos formantes plásticos proporciona a análise profunda do plano da expressão.

Para análise do plano de conteúdo, a semiótica propõe um modelo de produção do sentido: o percurso gerativo de sentido em seus três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis com uma sintaxe e uma semântica próprias.

Como o nome já define, o percurso gerativo é uma trilha, um caminho percorrido levando-o ao sentido a que o enunciador propôs ao redigir, filmar, pintar ou compor seu objeto de exposição literária. A “verdade” é construída no e pelo discurso. Para o enunciatário se “apropriar desta verdade”, deve seguir as pistas lançadas pelo enunciador, estudadas a partir do percurso gerativo. Barros coloca que:

> (...) o enunciador determina como o enunciatário deve interpretar o discurso, deve ler ‘a verdade’. O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário (BARROS, 2011, p.63).

Para nossa análise, levaremos em conta o último nível de análise do percurso gerativo de sentido, vemos que os valores atribuídos ao sujeito são dispostos em procedimentos de tematização e figurativização. Fiorin (2013) afirma que há dois tipos de texto que revestem os esquemas narrativos quando levamos em conta o grau de

concretude: os figurativos e os temáticos. Fixando uma relação entre temas e figuras há um processo de simbolização. Assim como acontece nas duas biografias em quadrinhos selecionadas para análise neste trabalho, ao tomarmos diferentes textos, percebemos que eles tratam do mesmo tema, entretanto cada um deles concretiza esse tema de forma diferente, cada texto é figurativizado de forma distinta, ou seja, os percursos figurativos que explicitam e revestemesse tema genérico são diferentes (FIORIN, 2013, p.88-107).

Então, tematização e figurativização nos remetem a temas e figuras: aqueles são os conteúdos semânticos tratados de forma abstrata, enquanto estas, o investimento semântico-sensorial dos temas. Os temas e as figuras são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos os valores: o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, assegurando assim o caráter ideológico desses discursos (FIORIN, 1988, p.1-19).

2 Descrição e breve análise semiótica das biografias em quadrinhos de Machado de Assis produzidas pelos educandos

A análise a seguir refere-se ao conteúdo de alguns balões e quadrinhos de um texto do gênero HQ, produzido por um grupo diferente de alunos concernentes à biografia de Machado de Assis, o que constituirá o corpus deste estudo. Os quadrinhos foram selecionados tendo em vista as peculiaridades do que é proposto pela Semiótica de Greimas, na qual se analisam, na visualidade, a topologia, cores, formas e de como esses elementos estão associados ao plano do conteúdo.

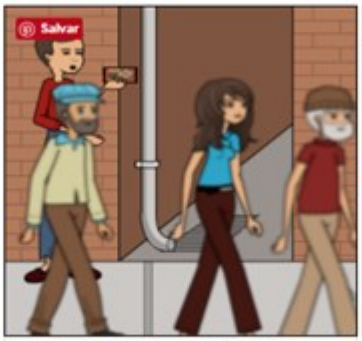
Figura 1 - História em Quadrinhos produzida pelos alunos

Machado teve uma vida difícil. Vindo de uma família pobre teve sua primeira infelicidade aos 6 anos de idade, quando sua irmã, de apenas 4 anos, morre.

Quatro anos se passam e chega a vez de sua mãe. Maria morre por tuberculose deixando a família cada vez menor.

Um ano se passa e Francisco deixava de ser viúvo, se casando com Maria Inês da Silva.

Mais um ano e Machado perde seu ultimo familiar de sangue. Seu pai morre e sua recém padrasta tem que cuidar do garoto, que se encontraria com apenas 12 anos.



Dos doze aos dizesseis anos Machado teve que vender doces para se sustentar e isso acaba por atrapalhar seus estudos de forma significativa.

Contudo ele era o que podíamos chamar de autodidata. Consigula aprender e estudar por conta própria sem ir à uma escola.

Nesse período ele também aprende a falar francês com a dona de uma padaria.

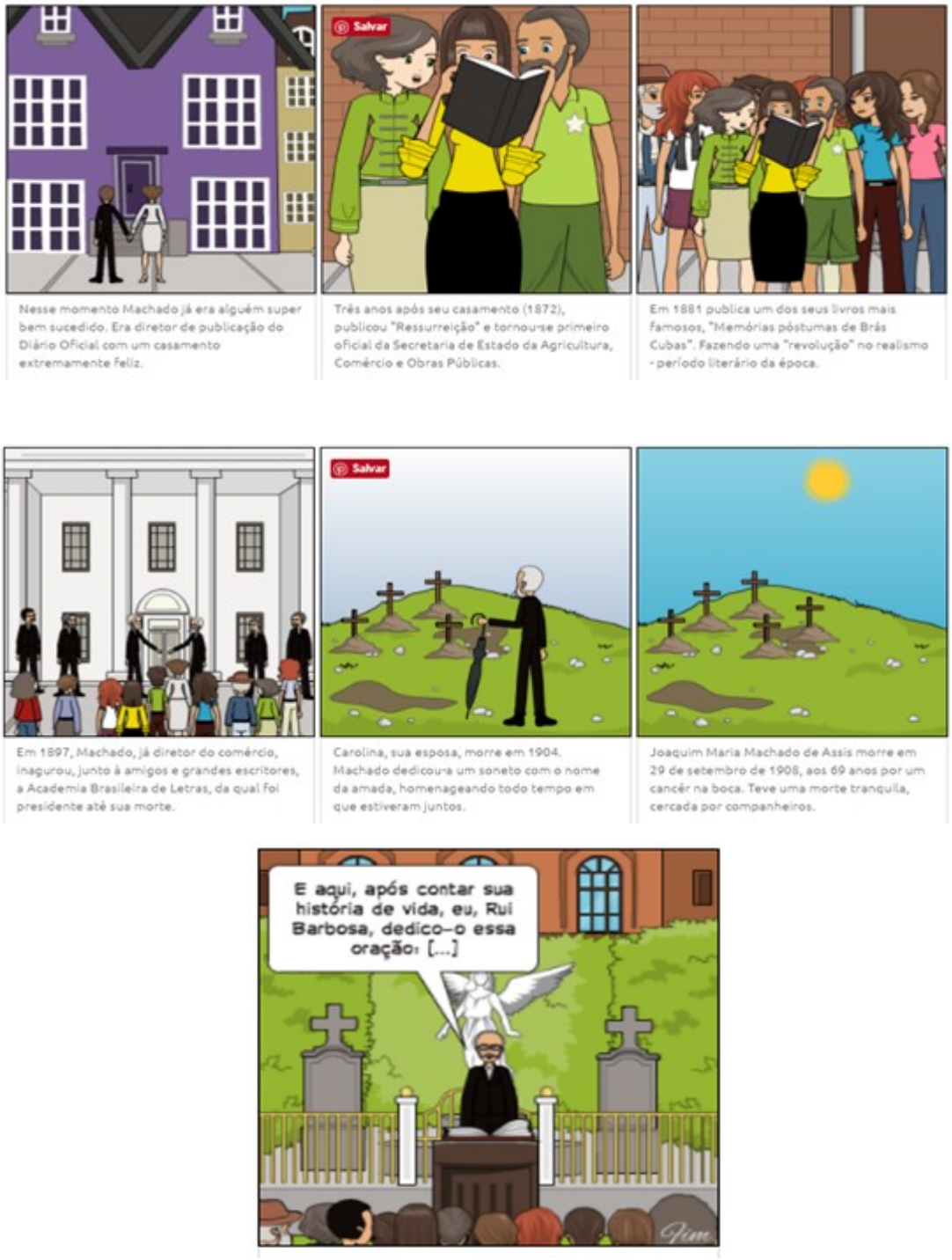
Aos dezesseis anos publicou o primeiro trabalho literário - um poema, chamado "Ela" na revista "Marmota Fluminense".

Já no ano seguinte ele começa a trabalhar como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional. Conhece o diretor de lá e tornam-se grandes amigos.

Dois anos depois ele vai trabalhar na Livraria Paulo Brito, como revisor e colaborador da "Marmota Fluminense". Lá forma um círculo de amigos.

A partir daí Machado começa a cada vez publicar mais obras, e, consequentemente, vai aumentando seu reconhecimento e posto em seus ofícios.

Em 1869, Machado - com 29 anos, casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novais.



Disponível em: *https://www.pixton.com/br/storyboard/k1pvded0*. Acesso em jul.2019

Analisando a HQ, temos uma história em formato horizontal. Formada por 21 quadrinhos, já excluído o quadro (Q1) de apresentação do grupo no início. Nesta HQ, os alunos produzem a biografia de Machado de Assis. Trataram de apresentar realmente um pouco da vida e obra do escritor utilizando a linguagem própria desse gênero textual. Eles começam apresentando o nascimento do autor no Q2 e Q3. Confirmam, evidenciando os ruídos onomatopaicos para dar destaque ao momento

do parto da mãe de Machado de Assis, o que confere dramaticidade à expressão facial dela. Como assevera Discini (2012, p.233), o tamanho das letras em caixa-alta para as onomatopeias enfatiza a força, [seja de dor, seja de alívio].

Notamos que a HQ, por meio de imagens sequenciais, nos possibilita uma forma ímpar de contar uma história. Sobre essas imagens sequenciais, Eisner (1999) as vê como sinônimo de histórias em quadrinhos. Para o referido autor, é "[...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia." (EISNER, 1999, p.5). McCloud, teórico dos quadrinhos, afirma que Will Eisner usa esse termo para descrever essas HQ. Afirma que "tomadas individuais, as figuras (...) não passam disso… figuras. No entanto, quando são partes de uma sequência, mesmo de uma sequência só de duas, a arte da imagem é transformada em algo mais: a arte das histórias em quadrinhos!" (McCLOUD, 2005, p.5). Existe uma relação dinâmica entre imagem e texto, fazendo com que haja um ritmo na história, dado pela relação entre as diferentes imagens, de maneira a sugerir um movimento.

Nesses dois quadros, observa-se, também, o uso das onomatopeias representando o som em vários momentos. O uso de balões, letras em maiúsculo e minúsculo de tamanhos diferentes para indicar o volume da voz e as expressões faciais na história como um todo mostrando em cada momento os sentimentos das personagens.

No plano da expressão, temos ainda os formantes figurativos[34] os quais se referem às figuras do mundo natural em um objeto visual e, ao se reconhecer as figuras, procuram-se os "sentidos", os conceitos que carregam, os temas subjacentes (FLOCH, 1985), que, nada mais são do que a versão "visual" de algo que existe na realidade, tais como o jovem, em um lugar lúgubre, mal iluminado, meio escuro permitem que temas de desânimo, dor, tristeza, solidão sejam extraídos. Essa representação tem o intuito de se equiparar com o real, de gerar credibilidade. "O desejo de fazer-parecido – de fazer-crer – manifestado por este ou aquele pintor, por esta ou aquela escola, por esta ou aquela época leva, mediante a associação e sobrecarga de traços visuais, à iconização do [desenho]" (GREIMAS, 1984, p.27).

[34]Assim como A. J. Greimas e J. Courtés, entendemos por "formante" uma parte da cadeia da expressão correspondente a uma unidade do plano do conteúdo. Trata-se de um formante "figurativo", isto é, de um formante constituído por um dispositivo da expressão que "a grade de leitura do mundo natural" articula a um significado, e que é, assim, transformado em signo-objeto (FLOCH, 1985, p.46).

No Q4 e Q5, os autores da HQ abordam o tema morte (da irmã e da mãe) e a figurativizam com terra revirada no chão, concretizando um túmulo, fato comum naquela época, cruz de madeira, indicando o sepultamento de um corpo. Vemos, nesses quatro quadrinhos, uma oposição semântica de valores como vida *vs* morte, alegria *vs* tristeza. A gestualidade dos personagens diz muito. A direção do olhar, a posição das mãos mostram o cuidado seja no nascimento ou na morte. As roupas são outra forma de concretude da temática "morte", os paletós pretos, o céu negro, a chuva concretizada por pingos grossos em diagonais inclinados para a esquerda e a lua cheia em oposição à escuridão do céu. Essa escuridão parece indicar que o sepultamento se deu à noite, visto que o escuro sugere a noite, a morte e representa respeito.

No Q6, novamente temos uma cena alegre, o pai de Machado casa-se mais uma vez. Isso é figurativizado pelo arco de flores posicionado ao centro do quadro, o noivo com terno e gravata e a noiva elegantemente vestida. Apesar de ser um casamento, não há referência a uma noiva vestida de branco. O espaço também está delimitado pela dimensão cromática. O grande arco de flores amarelas com um detalhe colorido. Vemos que a cena principal, o casamento no altar, encontra-se englobado. No entorno estão dispostos os supostos convidados, testemunhas dessa alegria, "figuras que parecem assistir, contemplativamente, à cena que se apresenta no centro da composição" (MARRONI, 2018, p.36).

Já, no Q7, surge a dor e a tristeza em oposição à felicidade do quadro anterior, a morte novamente assola a vida do escritor. Agora, além da terra revirada, da cruz de madeira, indicando o cemitério e o enterro, temos a figura da madrasta de preto, ajoelhada ao túmulo chorando, além de Machado menino com 12 anos segurando o guarda-chuva. Vemos o autor no primeiro plano. Fato que nos demais quadrinhos em que foi destacada a morte, ele aparecia apoiado pelo pai e pela mãe.

No Q8, temos fortemente apresentada uma ideia de movimento dos personagens. As figuras parecem deslocar-se do espaço onde andam, colocando Machado de Assis vendedor de doces no plano superior, e as demais pessoas estão ofuscadas para conferir destaque ao jovem. Contrapondo-se ao Q8, temos o Q9, que mostra a figura centralizada de Machado de Assis, estudando, em estado de repouso. No plano ao fundo, as estantes com livros e as luzes. Nos próximos três quadrinhos, apresentam-se os feitos do personagem no que tange à área da literatura.

No quadrinho 13 (Q13), vemos Machado de Assis na posição de destaque com mais algumas figuras. No Q14, igualmente remete ao Q9: Machado de Assis ao centro estudando, escrevendo... Novamente, a cena, com os livros, a escrivaninha, as luzes, assinala um procedimento de figurativização, ou seja, "figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial" (BARROS, 2011, p.72).

O mesmo cenário do Q6 é retomado. Desta vez para mostrar o casamento de Machado de Assis com Carolina. Vemos, aqui, sim, a noiva de branco, ele de terno mostrando a importância da solenidade/cerimônia.

Podemos notar o uso de cores fortes destacando os personagens nos Q17 e Q18. Há uma distribuição das cores nessas figuras, com roupas bastante coloridas. Além disso, as texturas que os recursos gráficos constroem no quadrinho 18 buscam reproduzir detalhes presentes na vestimenta dos personagens (bermudas, lenço ou manta no pescoço). Estão aí para simular e aproximar o leitor do universo do qual ele faz parte, ou seja, esse grupo constrói uma imagem, um simulacro[35], na tentativa de aproximação do sujeito da enunciação, para criar um efeito de sentido de verdade/realidade. As roupas, cabelos e objetos presentes na cena, estão ali para figurativizar um encontro de estudantes atentos à leitura do livro. O recurso gráfico utilizado nessa figurativização composto pelo formante eidético intensifica essa diferença, confirmada pelos traços e contornos os quais pressupõem uma gestualidade poderosa.

Nos próximos quatro quadrinhos, os alunos (enunciadores) começam a preparar o leitor para o momento de clímax, mostram o quão sucedido foi Machado de Assis na literatura brasileira. Isso é figurativizado pelas pessoas juntas lendo as obras dele. Os gestos, os olhares focados em uma mesma direção, ponto de interesse da cena. Marroni, ao tratar sobre o jogo do olhar, afirma que

> a direção do olhar que [as pessoas] apresentam no espaço construído (...) constitui um poderoso artifício que leva o observador ao centro da composição em que se encontra (...) Do mesmo modo, a autora, acredita que o olhar das figuras direciona o olhar do observador para o ponto central, ponto de interesse da cena (...). (MARRONI, 2018, p.37).

[35] Nesta acepção, o termo simulacro serve "para designar o tipo de figuras, com o componente modal e temático, por meio das quais os actantes da enunciação se deixam mutuamente apreender, uma vez projetados no quadro do discurso enunciado" (GREIMAS e COURTÉS, 1986, p.206)

No 19º quadrinho, vemos concretizado o sucesso do autor realista. Aqui, ele aparece já com idade à frente do prédio da Academia Brasileira de Letras da qual foi fundador e primeiro presidente. Mais uma vez vemos homens com terno e gravata e mulheres discretamente vestidas. No plano superior, Machado e seus amigos fundadores. Em um plano mais abaixo, mas não menos importante, vemos ao centro sua esposa Carolina em destaque às demais pessoas dispostas.

Detalhe importante destacado na figura do autor são os monóculos (apenas uma lente oftálmica) de Machado de Assis que aparecem nesse quadrinho e que tão bem conhecemos em fotos divulgadas.

Analisando os formantes eidéticos os dividimos em pelo menos duas zonas. Quando nos referimos aos formantes eidéticos, aludimos à forma, ou seja, de como essa forma se concretiza no texto e que qualidades provêm desse texto, tal como a verticalidade nas construções e as formas curvas nos arcos das cenas do casamento.

Nos próximos dois quadrinhos, retorna o cenário do cemitério. Desta vez, não temos o céu negro, nem a chuva. Apesar da tristeza da morte da esposa de nosso escritor, o céu está limpo, e Machado de Assis, ao centro, do cenário, com o guarda-chuva fechado, contempla o túmulo da amada.

No penúltimo quadrinho aparecem os túmulos, e o balão que indica a fala do narrador nos informa a morte do nosso grande escritor. Apesar da tristeza da morte, a “tela” nos é apresentada com um lindo céu azul e um lindo sol, o que ameniza a tristeza do momento.

No último quadrinho, temos um elemento surpresa, a grata satisfação de ver que o narrador da história, nada mais é que Rui Barbosa, grande personalidade da literatura e de outras áreas, que, com a morte de Machado de Assis, assumiu a Academia Brasileira de Letras em 1908. Vemos, em posição de destaque, Rui Barbosa com a figura do anjo ao fundo. Os tons utilizados são também claros, com a presença do branco iluminando o anjo. Em posição inferior, a figura das pessoas, escutando sua fala. Temos aí formas retas e curvas nos mausoléus, nas hastes das grades, nas vidraças da capela. O efeito de sentido de proximidade e distância é dado pela perspectiva de Rui Barbosa mais próximo de nós.

Destacamos, então, nesta breve análise, além dos formantes eidéticos, os cromáticos que se relacionam ao estudo dos efeitos “colorísticos”, procurando destacar suas atuações expressivas, bem como os topológicos cuja função é destacar os lugares e suas ocorrências no texto.

3 Conclusão

Embora nosso foco, neste artigo, não seja avaliar especificamente a questão da leitura e da escrita, contestamos a tese de que nosso aluno não gosta (ou não se sente motivado) das/pelas atividades de ler e escrever propostas pela escola. Acreditamos, com base nos trabalhos analisados, que os alunos anseiam por outras estratégias de aprendizagem, ou seja, requerem do educador outras propostas para realizar a atividade educativa.

Entendemos, pelas produções, que história em quadrinhos se constitui um valioso instrumento para os alunos, no sentido da conexão da expressão com o conteúdo. Para Vergueiro (2010), além de poder ser utilizada em qualquer nível escolar, a HQ contribui para nosso aluno ampliar a compreensão de conceitos e enriquecer o vocabulário, obrigando o leitor a refletir sobre o que lê. Assim, o educador precisa aproveitar esse gênero textual para fazer com que o aluno perceba que as imagens, os aspectos visuais mais os elementos verbais formam uma unidade de sentido e possibilitam, com interdependência, as apreensões de sentido.

Neste estudo, então, procuramos explorar uma leitura semiótica de um texto sincrético, tendo como objeto de análise uma história em quadrinhos a partir dos elementos teóricos da Semiótica Discursiva. Nessa análise, apresentamos uma pequena “amostra” do que pode ser explorado com a teoria semiótica de linha francesa.

A partir das análises efetivadas sobre o conteúdo temático das HQ por meio das figuras encontradas no texto, pensa-se em um direcionamento à prática pedagógica e o trabalho com o objeto analisado em sala de aula, com a importante tarefa de uma leitura interligada à conexão do plano de expressão com o plano de conteúdo, ou seja, a relação das figuras que levam ao tema cujos aspectos apontam para uma unidade de sentido, em correspondência com os elementos visuais presentes nas imagens.

Acreditamos, ainda, que com o trabalho, envolvendo a produção de HQ, confirmamos a hipótese de que esse gênero é uma excelente estratégia de incentivo à leitura, além de um recurso importante no ensino, contribuindo para ampliar a formação e a competência leitora de nossos alunos, tornando-se, como bem afirma nosso poeta Drummond, “uma fonte inesgotável de prazer”.

Vemos, assim, os quadrinhos como um poderoso aliado; possuem um potencial comunicativo muito grande e, por se constituírem um dos primeiros contatos com a

leitura, sejam em tiras ou mesmo revistas, como lembra Eisner (1999), eles permeiam a juventude de muitos, e acreditamos ser uma maneira de cativar nossos alunos de forma a seduzi-los a “navegar” pelo mundo da leitura, levando-os a um querer-fazer, procurando estabelecer, com essa proposta, um contrato fiduciário, de crença na nossa proposta.

Não temos a pretensão de apresentar quaisquer fechamentos, nem de “ser um receituário para o sucesso do ensino [da leitura e da escrita]” (FERREIRA, 2012, p.9). Nosso objetivo foi fazer algumas considerações a título de reflexões no fazer educativo/pedagógico, ou seja, “contribuir com o cotidiano do trabalho do professor” (ibidem). Para isso, como bem diz Machado de Assis, puxar uma palavra, a partir de então, formar uma ideia que contribua para uma transformação do fazer, na tentativa de trabalhar o que é instigante para nossos educandos. Nessa perspectiva, pensa-se, também, a semiótica como uma aliada do professor no sentido de utilizá-la para diagnosticar essas dificuldades de leitura e escrita do aluno e propor novas abordagens que produzam sentido no processo ensino-aprendizagem. Afinal, quem chega, chega para aprender.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2011.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina**. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DISCINI, N. **A Comunicação nos Textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **Narrativas gráficas**: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2008.

FERREIRA, S. (org). **O ensino das artes** - Construindo Caminhos. 10.ed. Campinas: Papirus Editora. 2012.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.
_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FLOCH, J. M. **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**: pour une sémiotique plastique. Paris: Hadès; Amsterdam: Benjamins, 1985.

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: Significação, **Revista Brasileira de Semiótica**, n. 4, junho, 1984.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage**. Paris: Hachette, 1986. Tome 2.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. **A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARRONI, F. V. Um estudo a partir da semiótica visual da pintura A Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 29-41, jan./abr. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.81013.

MARRONI, F. V. O fazer persuasivo em mídias digitais: um estudo de caso. In: OLIVEIRA, A. C. de. **As interações sensíveis**: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores/Editora do CPS, 2013. p.343-350.

McCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Mbooks, 2005.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (org). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOUSA, L. B. de; HÜBNER, L. C. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. In: GABRIEL, R.; PELOSI A. C. (org.) **Linguagem e cognição**: emergência e produção de sentidos. Florianópolis: Insular, 2016.

TEIXEIRA, L. Pesquisa Linguística: modos de usar e de fazer. **Raído**, Dourados, MS, v.4, n.8, p.75-83, jul/dez 2010. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/download/1378/790. Acesso em: maio 2017.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbo-visuais. In: OLIVEIRA, A. C. de.; TEIXEIRA, L. (org.). **Linguagens na Comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. O uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOITEMPO, O RETRATO DO POETA E DO BRASIL

Suellen Rodrigues Rubira
(PPGL - FURG)
suellen.rubira@yahoo.com.br

Resumo: A trilogia *Boitempo*, autobiografia de Carlos Drummond de Andrade, narra a gênese da personagem *gauche*, anunciada em "Poema de sete faces". Isso ocorre dentro de uma condição social particular, amparada pelo contexto histórico do Brasil. O testemunho da escrita de si transforma-se em uma via dupla, contar o eu e os outros: o eu-lírico faz da História (com H maiúsculo) uma componente imprescindível para o relato dos eventos biografados. Pensando nas condições históricas do Brasil como constituição do sujeito poético, analiso os poemas "Herança"; "A montanha pulverizada" e "Fazendeiros de cana", de *Boitempo I, II e III,* respectivamente. O objetivo é evidenciar como Drummond conjuga sua origem *gauche* e a história da nação, marcada por sangue, conflitos e exploração. A fundamentação teórica conta com a filosofia do Imaginário de Bachelard, bem como textos da historiografia do Brasil, em especial de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling.

Palavras-chave: Carlos Drummond de Andrade; autobiografia; História do Brasil; poesia brasileira.

1 Introdução

A autobiografia de Carlos Drummond de Andrade, composta pelos volumes *Boitempo* (1968), *Menino antigo* (1973) e *Esquecer para lembrar* (1979), além da peculiaridade de ter sido escrita em versos, subverte o gênero em questão ao apresentar a vida de uma personagem há muito conhecida, o *gauche*, trazida ao público no "Poema de sete faces". O poeta itabirano, na retomada memorialística de suas raízes e sua infância, condensa na trilogia as bases que justificam "o homem atrás dos óculos e do bigode".

Os três volumes, no entanto, ultrapassam a história pessoal do poeta, trazendo à tona questões familiares de seus antepassados, habitantes de um Brasil colonial, escravista e latifundiário. Nesse sentido, o estudo da série *Boitempo* vai além da explicação da origem do *gauche*, revelando o alicerce da história pessoal na história oficial do nosso país. O poeta *gauche* apenas existe como tal porque houve um certo Brasil, uma certa Itabira; porque nasceu no seio da família Andrade, beneficiada pelo passado colonial do país.

Para ilustrar essas questões, analiso os poemas "Herança", "A montanha pulverizada" e "Fazendeiros de cana", de *Boitempo I*, *II* e *III*, respectivamente. Esses três exemplares abordam a temática da exploração das propriedades, tal tipo de exploração está intimamente ligado à exploração da força de trabalho escravo, sendo impossível pensar uma sem a outra.

Assim, para a análise dos poemas, utilizo as teorias do Imaginário de Gaston Bachelard para mostrar as imagens poéticas existentes nas três peças e o que elas comunicam ao leitor sobre a relação entre o sujeito e o cenário narrado.

No que tange à história dita “oficial”, escolhi, também, uma biografia. O estudo realizado por Lilia Schwarcz e Heloisa Starling busca dar conta – com as devidas limitações – da multiplicidade de narrativas que formam o nosso país, composto pela diversidade das cores, das classes e da manutenção do poder desde o seu descobrimento ou, como alguns autores o preferem, desde a sua invasão.

Denomina-se biografia, segundo as autoras, por ser constituída de partes oficiais, recuperadas através de documentos, e imaginada, no sentido de tentar dar a melhor das interpretações aos dados, com um olhar voltado ao contexto do passado e não do presente. Não se propõem, pois, a escrever a história do Brasil, mas “fazer do Brasil uma história”:

> E é por levar a sério essa noção de “visita” que este livro deixará de lado a meta de construir uma “história geral dos brasileiros” para se concentrar na ideia de que a biografia talvez seja outro bom caminho para tentar compreender o Brasil em perspectiva histórica: *conhecer os muitos eventos que afetaram nossas vidas, e de tal modo, que continuam presentes na agenda atual*. Uma biografia é a evidência mais elementar da *profunda conexão entre as esferas pública e privada: somente quando estão articuladas, essas esferas conseguem compor o tecido de uma vida, tornando-a real para sempre*. (SCHWARCZ, 2018, p. 19-20, grifo meu).

Isso posto, no primeiro item deste ensaio abordo, de forma breve, questões da autobiografia em Drummond e a estruturação da narrativa autobiográfica na trilogia. Em seguida, faço uma contextualização da teoria do Imaginário e analiso os três poemas dentro dessa perspectiva. No último item, trago dados históricos do estudo de Lilia Schwarcz, de forma a mostrar o pano de fundo em diálogo com a percepção de Drummond sobre o Brasil.

2 Autobiografia de Drummond: o nascimento do *gauche*

Antonio Candido, a propósito da autobiografia de três escritores mineiros, a saber: Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Pedro Nava, destaca nessas obras uma característica peculiar: o uso de estratégias da ficção e da poesia a fim de transformar seu objeto, conferindo um tom universal àquilo, em princípio, particular.

Sobre *Boitempo* e *Menino antigo*, o crítico literário aborda os aspectos da forma, do uso alternado entre a 1ª e 3ª pessoa do singular, esse estranho trânsito entre "eu" e "ele", o qual traduz tão bem a inconstância do poeta. Ainda, traz uma informação importante sobre os temas biografados, centrais para esse trabalho:

> A experiência pessoal se confunde com a observação do mundo e a autobiografia se torna heterobiografia, história simultânea dos outros e da sociedade; sem sacrificar o cunho individual, filtro de tudo, o Narrador poético dá existência ao mundo de Minas no começo do século (CANDIDO, 1989, p. 56).

Para Candido, Drummond, ao afastar-se de um relato por demais ensimesmado, coloca o eu poético no espetáculo do mundo e, objetivamente, analisa situações, pessoas, cidades e sociedades, daí a chamada "heterografia", certamente uma característica visível na trilogia *Boitempo*.

Sendo assim, é interessante conhecer a estruturação da narrativa poética na série. Os eventos biografados possuem uma coerência temporal que vai do antepassado familiar, percorrendo a infância e, então, chega à mocidade (esse último é o período menos relatado). O plano de Drummond é a construção de bases sólidas desse sujeito *gauche* ao invés de uma visão totalizadora de si mesmo.

Cada volume de *Boitempo* está dividido em capítulos, precedidos por um "poema-prólogo", o qual dá um "tom" aos poemas seguintes, situando o eu-lírico adulto rememorante em relação à história passada[36]. Nos primeiros capítulos de cada volume, Drummond retoma a pré-história de si mesmo, trazendo o passado dos avós, das terras e de outras pessoas pertencentes ao cotidiano do menino e de Itabira.

A narração da história anterior ao sujeito no gênero autobiográfico é denominada *récit de naissance*. Esse termo, utilizado/cunhado por Philippe Lejeune, é uma espécie de preparação para a história principal. Raquel Souza (2002) explica a expressão para pensar a autobiografia de Drummond:

> Trata-se, na verdade, de uma espécie de discurso perambular nas autobiografias, cujo fim consiste em descobrir o elemento original que deu início à existência do sujeito. Por mais simples que possa parecer à primeira vista, a "narrativa do nascimento" complexifica-se na medida em que ela é produzida através dos conteúdos que acabaram no âmbito do esquecimento. [...] Essa situação peculiar, com que se inaugura um discurso autobiográfico, dá início, na verdade, à tensão entre a fabulação e a realidade concreta (SOUZA, 2002, p. 58-59).

[36]São os poemas "(In) Memória" (*Boitempo I*), "Documentário" (*Boitempo II*) e "Intimação" (*Boitempo III*).

A imaginação e a memória, seletivas, escolhem os eventos a serem contados; considerando essa autobiografia como a história da gênese e desenvolvimento do poeta, Drummond dá preferência à base familiar fincada nas terras da fazenda. Na esfera pessoal, o poeta se afasta desse universo, buscando fazendas no ar, caindo dos cavalos, revelando sua total falta de jeito com as lidas do campo. Em teoria, suas raízes lhe dariam as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento à semelhança de todos os outros Andrade, pois foi criado para administrar as terras e as serras. Sendo assim, o *gauche* é, ao mesmo tempo, a afirmação e a negação desse ambiente.

Por se tratar de um estudo que privilegia a (re)leitura da história do Brasil através do poeta, os poemas escolhidos estão relacionados ao contexto da propriedade, evocando, em um primeiro momento, a imaginação terrestre. Ainda, "Herança", "A montanha pulverizada" e "Fazendeiros de cana" estão em capítulos cuja temática é totalmente voltada à família.

3 O real deformado pelo homem atrás do bigode

O imaginário é um termo demasiado flexível, compreendendo as mais variadas significações. Fantasia, delírio, cópia, mito, sonho; o imaginário pode estar relacionado a um indivíduo, um povo, uma época. Ainda, abarca as concepções pré-científicas, crenças religiosas, estereótipos e preconceitos (WUNENBURGER, 2007, p. 7).

Para este trabalho, no entanto, a acepção de imaginário assumida refere-se aos estudos inaugurados por Gaston Bachelard, filósofo francês da epistemologia, mas que expandiu suas reflexões à literatura, teorizando a respeito da faculdade mental criativa chamada imaginação.

Nesse sentido, a imagem poética é concebida não como cópia, mas como reelaboração da realidade posta e ocorre pela confluência de inúmeros fatores sociais, psíquicos e também individuais[37].

A terra foi o último item a ser analisado por Gaston Bachelard em seus estudos sobre os elementos cosmogônicos, porém, sua significação é tão densa que foi necessário ao autor dividir suas reflexões em dois volumes.

[37]Ver: DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Para o filósofo, enquanto ar, fogo e água possuem em si a efemeridade, possibilitando um devaneio profundo e móvel, a terra, por seu turno, coloca uma dificuldade à imaginação devido ao seu excesso de realidade. Todavia, é pelo estudo da imaginação terrestre que Bachelard demonstra o quanto a atividade da imaginação não está ligada à mera reprodução nem depende da percepção do real, tese defendida pela filosofia realista e também por psicólogos. Segundo o filósofo:

> Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar a *imagem imaginada*. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre a imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa *função do irreal* que é psiquicamente tão útil como a *função do real* evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELARD, 2001, p. 2-3).

Sobre a terra, é importante destacar seus valores de extroversão (vontade) e introversão (repouso), reunir as imagens de dureza e de moleza, a atividade da mão que quer trabalhar a matéria e o repouso oferecido por certos locais, como a gruta e a caverna, remontando ao ventre materno. Tais temas, no entanto, permitem com que um elemento explicitamente terrestre evoque outros tipos de imagens, como veremos a seguir.

Em “Herança”, do capítulo “Notícias de clã”, Carlos indaga-se sobre sua origem e, ainda, o que restou de tantas posses, terras e animais. O passado colonial do Brasil e, especificamente de Minas Gerais, possui destaque no primeiro verso:

> De mil datas minerais
> com engenhos de socar
> de lavras lavras e mais lavras
> e sesmarias
> de bestas e vacas e novilhas
> de terras de semeadura
> de café em cereja (quantos alqueires?)
> de prata em obras (quantas oitavas?)
> de escravos, de escravas e de crias
> de ações da Companhia de Navegação do Alto Paraguai
> da aurifúlgida comenda no baú
> enterrado no poço da memória
> restou, talvez? este pigarro (p. 521)[38].

A propósito de metais e minerais, Bachelard dedicou-lhes um capítulo no primeiro volume sobre a imaginação terrestre. A imagem do tempo longínquo indicado

[38]Todos os poemas citados estão em: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*: 23 livros de poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

não se dá apenas pelo número (mil), mas também por sua característica (minerais). Sobre o mineral, Bachelard declara:

> É seguindo o eixo do *devir material* como um ímpeto vital que compreendemos melhor os princípios diretores do pensamento e da experiência alquímicos. Lembremos, pois, rapidamente, o alcance dessa panbiologia, percorramos essa longa perspectiva da vida *dura*, da vida *lenta*, da vida *fria*. Ela é a vida mais direta, pois se desenvolve mais regularmente do que a vida frágil e acidentada dos animais e vegetais (BACHELARD, 2001, p. 192).

Assim, a regularidade da vida mineral, a qual se perpetua sem muitos percalços, é a mesma com que as propriedades permanecem em sua família: passam de Andrade a Andrade, multiplicam-se riquezas, desenvolve-se o trabalho agrário, acumulam-se lavras, lavras e sesmarias.

Tendo isso em vista, explica-se por que a questão agrária é central em "Herança". Lavras, sesmarias, terras em semeadura, café, escravos e escravas estão todos orbitando nessa lógica da terra. Os engenhos de cana-de-açúcar se enquadram nesse contexto e necessitam da força de trabalho de bestas e escravos para sua manutenção.

As ações obtidas na Companhia do Alto Paraguai remontam a um passado assaz anterior a Drummond, pois a empresa operou no Brasil entre os anos de 1858 a 1864[39], mais um indício do poder econômico da família Andrade. A menção a alqueires e oitavas também localiza "Herança" nesse passado colonial, ambos são unidades de medida, de sólidos e de minério, respectivamente. A pergunta, no entanto, é retórica. A ausência de qualquer resposta no poema indica o quanto esse número tende ao infinito.

Dessa herança fica apenas o pigarro; resta saber: esse desconforto é causado pelo fato de Carlos ter interrompido o legado da família? O tema é recorrente na trilogia, inclusive, a constante reprovação de seu pai por conta dessa quebra na continuidade do elo família- fazenda.

Bestas, vacas e novilhas são parte dessa grande propriedade, da herança corroída pelo tempo, enterrados no poço da memória. Os escravos, da mesma maneira, estão entre as posses dos Andrade, nesse melancólico inventário. A terra é

[39]A Companhia de Navegação do Alto Paraguai ligava as cidades de Montevidéu e Cuiabá. Ver: ARRUDA, Iasmin Cáceres. - *A primeira empresa de navegação regular a vapor em mato grosso*: A Companhia de Navegação do Alto Paraguai (1858-1864). XII Encontro da Associação Nacional de História, Aquidauana, p. 15, 2014.

desgastada pelas atividades de plantio, bem como pela extração de minério, tudo dela é subtraído, convertido em impostos, mercadorias exportadas, ouro e prata. Toda uma herança material converte-se em sensação de algo preso na garganta, imaterial.

Em *Boitempo II*, capítulo "Repertório urbano", "A montanha pulverizada" problematiza a fragmentação do espaço relacionada à fragmentação do sujeito e da memória. O narrador revisita a paisagem de outrora e revive o vasto período desde o processo de apropriação da montanha até seu desaparecimento tanto do cotidiano do homem, agora habitante de outras paisagens, quanto o desaparecimento físico da montanha, em virtude da exploração.

O deslizar da montanha, das lascas preenchendo os vagões do trem, assume características aquáticas. O fluir da montanha, dividida em pedaços diminutos, também flui no homem, acompanhando a sua própria mudança através da urdidura da memória.

O poema começa com a contemplação de Carlos (adulto) sobre a serra, local habitado por seus antepassados; o pai e o avô são indicativos do tempo, enquanto a serra mantém-se infinita:

> Chego à sacada e vejo minha serra,
> a serra de meu pai e meu avô,
> de todos os Andrades que passaram
> e passarão, a serra que não passa (p. 565).

Na estrofe seguinte, Drummond toca no ponto crucial da invasão dessa propriedade e na questão de sua riqueza não ser, para ele, o ouro, mas a existência mesma da montanha:

> Era coisa de índios e a tomamos
> para enfeitar e presidir a vida
> neste vale soturno onde a riqueza
> maior é a sua vista a contemplá-la (p. 565-566).

O desaparecimento completo da serra se efetua na última estrofe. O homem não é mais o mesmo de outrora, a montanha mal consegue ser alguma coisa. Sua grandiosidade, sua força foi levada para distâncias no trem- monstro.

> Esta manhã acordo e não a encontro,
> britada em bilhões de lascas,
> deslizando em correia transportadora
> entupindo 150 vagões,
> no trem-monstro de 5 locomotivas
> – trem maior do mundo, tomem nota –
> foge minha serra vai,

deixando no meu corpo a paisagem
mísero pó de ferro, e este não passa (p. 566).

Dessa forma, a montanha se esvai, ainda que sua composição seja, a princípio, imponência, ascensão, poder – permanência, dureza. A água destrói, o tempo destrói, mas não sem a mão impiedosa do homem a serviço da ganância. Ainda, o trem pode ser visto como um rio de ferro a correr o interior de Minas Gerais, pois é comum Drummond suprir a falta da água em sua materialidade "liquidificando" os elementos sólidos.

Para Gaston Bachelard, a água é o líquido por excelência: "É que para o devaneio materializante todos os líquidos são águas, tudo o que escoa é água, a água é o único elemento líquido. A liquidez é precisamente a característica elementar da água" (1997, p. 97-98) e os verbos "deslizar" e "fluir" remetem, sem equívoco, para tal elemento.

Na impermanência do elemento mineral extraído da montanha, explorado até a exaustão, há a permanência do próprio ato de explorar, uma ação influenciando a outra. O ser que explora, embora não mencionado, volta à cena, sua ação extermina a serra, daí a ligação da água com a destruição.

A montanha, deslizando nesse trem-monstro com feições de rio, tão fragmentada em "bilhões de lascas" que sua solidez já não se vê – vira pó. Todas essas imagens dialogam entre si para apontar as causas da destruição, iniciada já na invasão da terra.

O último poema dessa análise, "Fazendeiros de cana", está no terceiro volume de *Boitempo*, capítulo "Bens de raiz", e faz intertexto com "Canção do exílio", de Gonçalves dias, narrando o espaço de uma atividade rural, um dos bens adquiridos do poeta.

Através da indagação e imediata negação do poema matriz, Drummond apresenta algo seu:

Minha terra tem palmeiras?
Não. Minha terra tem engenhocas de rapadura e cachaça
e açúcar marrom, tiquinho, para o gasto (p. 628).

Longe de possuir uma agenda romântica ou modernista, Drummond relata a vivência de um período em que muito se produzia e pouco ficava "para o gasto", culminando em uma produção melancólica, convertida em imposto.

Ainda que seja evidente a ênfase nas plantações, o poema traz muito do elemento aquático, pelo produto da cana (caldo, cachaça), pela vastidão da

propriedade que “se alastra pela Serra do Onça” e pela mistura melancólica de dor e consolo.

É interessante pensar que a vastidão de terra descrita por Drummond indica tanto um “mar de terras” disponíveis para a plantação de cana como a dominância da família. Um território espantosamente grande nas mãos de apenas um clã. Sutilmente, ou nem tanto assim, Drummond mostra a face do latifúndio no Brasil: um dono, muitas terras, muito trabalho escravo, resultando no imposto cobrado pelo governo. Penso que todas as terras à vista já foram mares em algum tempo imemorial. Por isso, a dimensão das terras, é mar[40]:

> Canavial se alastra pela Serra do Onça,
> vai ao Mutum, ao Sarcundo,
> clareia Morro Escuro, Queixadas, Sete Cachoeiras.
> Capitão-do-Mato enverdece de cana madura,
> tem cheiro de parati no Bananal e no Lava,
> no Piçarrão, nas Cobras, no Toco,
> no Alegre, na Mumbaça.
> Tem rolete de cana chamando para chupar
> nas Abóboras, no Quenta-Sol, nas Botas (p. 628).

Na última estrofe, a liquidez dá um passo além e mistura itens, a princípio, irreconciliáveis.

> As fazendas misturam dor e consolo
> em caldo verde-garrafa
> e sessenta mil-réis de imposto fazendeiro (p. 629).

A dor deriva de um trabalho árduo realizado pelos animais no engenho e, ainda que não esteja explícito, da mão de obra escrava na plantação de cana-de-açúcar. O sofrimento dos animais e dos homens é líquido, cabe dentro de uma garrafa, transformada em imposto. Sentimentos (negativos), propriedade, exploração, lucro: é dessa forma que o poeta capta sua situação econômica dentro de seu contexto familiar.

Os três poemas transitam entre imagens da terra, em simbiose com sua face aquática. Tendo em mente as estratégias poéticas de Drummond para apresentar o cenário complexo de poder, família, propriedade e exploração (de terras e corpos), cabe, ainda, fazer uma reflexão sobre a história do desenvolvimento do Brasil agrário e pensar outros poemas de Drummond que aprofundam as questões debatidas nesse item.

[40]A conversão da terra em mar no imaginário de Drummond também pode ser observada no poema “Aquele Andrade”, de *Boitempo II*.

4 Conclusão - Juntando as pontas

Em que lugar da história oficial encontramos base para sustentar essas imagens que transitam entre vastidão, fragmentação, exploração e liquidez? O estudo dos poemas corrobora a ideia de que a história de Drummond está demasiado atrelada a uma história do Brasil para ser vista de maneira independente.

Lilia Schwarcz, na introdução de *Brasil:* uma biografia, aponta para dois problemas cruciais na nossa formação como povo: um deles, o poder adquirido pelos latifundiários, culminando em um autoritarismo e um personalismo, responsáveis pelo enfraquecimento do exercício do poder público. A outra característica persistente é a violência; a autora vê na escravidão o que ela denomina de "nó nacional", tendo em vista a contínua afirmação de suas consequências na sociedade atual:

> Certa lógica e certa linguagem da violência trazem consigo uma determinação cultural profunda. Como se fosse um verdadeiro nó nacional, a violência está encravada na mais remota história do Brasil. [...] Se a escravidão ficou no passado, sua história continua a se escrever no presente. A experiência de violência e dor se repõe, resiste e se dispersa na trajetória do Brasil moderno, estilhaçada em milhares de modalidades de manifestação. (SCHWARCZ, 2018, p. 14).

Com relação ao tema específico da escravidão, é comum, em Drummond, esse estar acompanhado de um aspecto positivo. Se pensarmos os poemas "Infância" e "Família", ambos de *Alguma poesia*, as negras responsáveis pelo trabalho doméstico são lembradas com afeição. No primeiro, temos:

> No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
> a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
> chamava para o café.
> Café preto que nem a preta velha
> café gostoso,
> café bom (p. 11).

A mulher negra aparece como "voz" e como "preta velha" com atributos de café. É sutil a menção à recuperação da ancestralidade pela ex-escrava: "nunca se esqueceu" das canções de ninar.

Em "Família", a figura central é a mãe de Carlos, mas seu papel não pode ser desempenhado sem a presença das mulheres negras:

> Três meninos e duas meninas,
> sendo uma ainda de colo.
> A cozinheira preta, a copeira mulata,
> o papagaio, o gato, o cachorro,
> as galinhas gordas no palmo de horta
> e a mulher que trata de tudo (p. 29).

Preta e mulata são nuances desse Brasil mestiço, mas nem por isso, justo. Sobre a mulher que comanda a vida familiar é escusado mencionar sua cor, mostrando a dominância de uma sociedade privilegiada e, portanto, branca.

Um exemplo de denúncia mais enfática da prática escravista aparece em "Agritortura", capítulo "Bens de raiz", de *Boitempo III*. O funcionamento da lavoura implica a escravidão e o trabalho dessas duas peças resulta em uma mesa farta para a família baronal. O tempo se desloca entre um amanhã e um hoje; tudo depende dos objetos de tortura que não deixam outra opção aos escravos a não ser que entreguem seu suor e sangue para a terra, para o bem da colheita.

Enquanto não viram peças de museu, os artefatos de tortura continuam a perseguir suas vítimas e serão, por consequência, os principais produtores de cana, café e gado:

> Amanhã serão graças
> de museu.
>
> Hoje são instrumentos de lavoura,
> base veludosa do império:
> "anjinho"
> gargalheira,
> vira-mundo.
>
> Cana, café, boi
> emergem ovantes dos suplícios.
> O ferro modela espigas
> maiores.
> Brota das lágrimas e gritos
> o abençoado feijão
> da mesa baronal comendadora (p. 628).

A crueldade inerente aos objetos (anjinho, gargalheira e vira-mundo) contrasta com os adjetivos "ovantes" e "abençoado", evidenciando o paradoxo entre uma bênção recair sobre um alimento produzido na dor, que "brota das lágrimas e gritos" dos trabalhadores. As "espigas maiores" são os próprios escravos modelados, disciplinados, violentados pelo ferro.

As atividades agrárias, em especial dos engenhos, estão intrinsicamente ligadas ao trabalho escravo, uma determina a existência de outra. Por isso, se em muitos poemas Drummond aborda "apenas" a exploração/trabalho da terra, não podemos esquecer que essa atividade caminha lado a lado com a escravização de índios e africanos.

As condições eram tão precárias que Padre Antônio Vieira enxergava nos engenhos algo parecido com o inferno; o serviço era exaustivo e os escravizados

viviam em péssimas condições, em locais apertados e sem ventilação, para evitar possíveis fugas.

É por essa razão que não podemos conceber a menção aos engenhos e plantações de cana-de-açúcar unicamente como uma denúncia da exploração dos bens naturais. Como aponta Lilia Schwarcz: “Real alicerce da sociedade, os escravos chegaram a constituir, em regiões como o Recôncavo, na Bahia, mais de 75% da população (2018, p.79)”.

A escravidão moderna só pode ser pensada como sinônimo de violência. Era imprescindível a contínua afirmação da autoridade pelo senhor de engenho, a fim de garantir o funcionamento da fazenda. “O ferro modela espigas/ maiores”, lemos em “Agritortura”, esses versos carregam a violência existente, ainda que o verbo “modela” suavize o cenário real:

> A monocultura em larga escala exigia um grande contingente de trabalhadores que deveriam se submeter a uma rotina espinhosa, sem ter lucro nem motivação pessoal. Recriou-se, desse modo, a escravidão em novas bases, com a utilização de mão de obra compulsória e que exigia – ao menos teoricamente – trabalhadores de todo alienados de sua origem, liberdade e produção. [...] O discurso proferido pela Igreja e pelos proprietários entendia tal trabalho árduo como uma atividade disciplinadora e civilizadora. Havia inclusive manuais – verdadeiros modelos de aplicação e sevícias pedagógicas, punitivas e exemplares – que instruíam, didaticamente, os fazendeiros sobre como submeter os escravizados e transformá-los em escravos obedientes (SCHWARCZ, 2018, p.91).

Pensando o triângulo engenho – senhor – escravos, é estranho que Drummond se detenha apenas no par engenho-escravos. É como se atividade no engenho fosse comandada por uma força metafísica e não que tivesse o homem branco como grande responsável. Uma possível explicação para tal é, justamente, reconhecer no senhor de engenho, branco e cruel, os Andrade precedentes, afinal, a família possui uma longa história de posses de terras, ações, dominação de serras.

Quanto à extração de minério, claro está que Minas Gerais sofreu um grande impacto, desde os primeiros metais encontrados, por volta de 1690, até hoje. Em *Boitempo*, além do comentário geral sobre a extração em “A montanha pulverizada”, o poeta itabirano sinaliza a presença dos ingleses, compradores de terras e habitantes ocasionais da cidade em virtude da riqueza material ali encontrada[41], responsáveis pelo desenvolvimento tecnológico da atividade no início do século XIX (SILVA, 1995, p. 78).

[41]Os poemas “Velhaco” e “O inglês da mina” são exemplos desses casos.

Com o enfraquecimento da atividade açucareira, devido à competição com o mercado existente nas Antilhas, foi necessário encontrar um caminho alternativo capaz de fazer girar a máquina econômica da coroa portuguesa.

Não tardou para que se descobrisse a abundância de ouro nas Minas Gerais, denominadas assim não por acaso, mas por constituírem uma longa cadeia de minas contíguas e contínuas (SCHWARCZ, 2018, p. 111).

Dentro desses territórios eclodiram diversas disputas por terras, povoadas originalmente pelos índios. Mais uma vez, a violência toma parte em questões econômicas e, com o sucesso do descobrimento do ouro, muitos eram os exploradores que iam para Minas Gerais na esperança de melhorar sua condição financeira. No entanto, a confluência de muitas pessoas para uma determinada região não gerou bons frutos. Pelo contrário, a situação complicou-se:

> Foi um desastre. Entre 1697 e 1698, 1700 e 1701, e em 1713, sem plantar roçados de mandioca, feijão, abóbora e milho suficientes para o número de pessoas que continuava afluindo às Minas, os moradores de Minas morriam de fome com as mãos cheias de ouro, cravou, uma vez mais, padre Antonil. Para escapar da fome, os mineiros aprenderam ligeiro a engolir qualquer coisa: cães, gatos, ratos, raízes de paus, insetos, cobras e lagartos (SCHWARCZ, 2018, p. 115).

O cenário, claro, é completado pela exploração do trabalho escravo africano, os quais estavam já habituados a determinadas técnicas de extração, muitas revoltas, em especial pela cobrança do imposto sobre o ouro (o quinto), gerando um descontentamento por parte da população.

Uma das sete faces de Drummond era a social. Tudo era matéria de poesia embora o mesmo afirmasse o contrário, através da sua poética do não. Por esse motivo, Drummond entendia que narrar a própria história era contar também o Brasil que lhe deu suporte.

Conjugando elementos antagônicos, o poeta desvenda o cenário nem sempre louvável sobre o qual se desenvolveu o Brasil. Em “Herança”, sesmarias e ações reduzem-se a um pigarro; a mistura de dor e consolo “engarrafados”, em “Fazendeiros de cana”, denuncia o que se engarrafa: o líquido conquistado a duros esforços de pessoas e animais de carga. Ainda, “A montanha pulverizada” se mostra como símbolo de ascensão e queda, reduzindo-se, pouco a pouco, em pó.

Nesse sentido, a escritura dessa biografia retorcida da personagem *gauche* não pode apartar-se de tudo aquilo que oportunizou seu surgimento: ser um Andrade em um Brasil escravista, tornar público a sua recusa à herança e ao contexto fazendeiro,

além de trabalhar a palavra e utilizar-se dela como meio de denúncia de si e do seu país.

A poesia de Carlos Drummond de Andrade não perdeu a sua atualidade. Ainda são tempos “de fezes, maus poemas, alucinações e espera”. Com esse estudo, o relato memorialístico de Drummond, testemunho de uma exploração territorial secular, nos ajuda a compreender as falhas do hoje. O poeta é filho de Andrade e de um território brasileiro palco de abusos, violência, exploração e usurpação, cenas que ainda estão longe de desaparecer.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARRUDA, Iasmin Cáceres. - *A primeira empresa de navegação regular a vapor em mato grosso*: A Companhia de Navegação do Alto Paraguai (1858-1864). **XII Encontro da Associação Nacional de História**, Aquidauana, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CANDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, O. P. A mineração em minas gerais: passado, presente e futuro. -**Revista Geonomos** 3 (1), IGC-UFMG. Belo Horizonte, 1995. p. 77-86.

SOUZA, Raquel Rolando. **Boitempo: a poesia autobiográfica de Drummond**. Rio Grande: Editora da FURG, 2002.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CONECTANDO MITOS GREGOS ANTIGOS COM LENDAS INDÍGENAS: O CASO DA MÃE TERRA GAIA

Maria Mertzani
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
maria.d.mertzani@gmail.com

Athanasia Stavrou
Boğaziçi University, Istambul, Turquia
athanasia.stavrou@boun.edu.tr
/ stavrouathanasia@aol.co.uk

Resumo: Nos concentramos no personagem da Mãe Terra nas histórias indígenas do Brasil, e em relação à antiga deusa da Mãe Terra Grega Gaia. Nas histórias indígenas, ela aparece como a protetora da terra e das florestas, que geralmente dá à luz um filho para servir ao mesmo propósito. Esses aspectos correspondem fortemente à mitologia grega da Mãe Terra, seu filho Zeus (homenageado na antiga Olímpia) e seu simbolismo redondo. Essas correspondências se fortalecem quando as palavras indígenas para os conceitos específicos passam a ser reproduzidas (por exemplo, gã: terra em Kaingang; ka'a: a erva, a floresta em Guarani; *γᾶ:* terra em grego), palavras que se aproximam fortemente das gregas antigas. Utilizando mitologia indígena, apresentamos tais mapeamentos, indicando ao mesmo tempo uma abordagem interdisciplinar no ensino e aprendizado de línguas, onde as línguas indígenas interagem com as antigas.
Palavras-chave: Mãe Terra; Mitologia indígena; Caipora; Gaia.

1 Introdução

Desde agosto de 2018, o projeto *PESQ 748 - Livros visuais para o aprendizado de idiomas*, no Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande, RS-Brasil, coleta histórias tradicionais indígenas das tribos Guarani e Kaingang, e as transforma em livros visuais sem palavras para serem usados como material educacional no ensino e aprendizado de qualquer idioma, falado e sinalizado. Este trabalho faz parte de um projeto maior, intitulado *PESQ 517 - Simbolismo da linguagem nas línguas falada e de sinais*, que se concentra na análise linguística das histórias coletadas para o exame de sua fonologia e, sempre que possível, simbolismo grafêmico, considerando suas correspondentes materializações culturais.

O mito bem conhecido de Caipora (mito guarani) intrigou este estudo, embora sua versão no projeto PESQ 748 seja significativamente diferente da tradicional, onde Caipora aparece como um espírito[42] masculino (em forma humana), gigantesco,

[42] Neto (2011, p. 75) apresenta Caipora como um espírito masculino que afeta negativamente quem o encontra na floresta. Por exemplo, os humanos podem se tornar infelizes e perder suas habilidades de caça pelo resto da vida.

peludo, com cabelos ruivos, que comanda e monta porcos selvagens e geralmente protege a floresta da caça selvagem de animais (incluindo a pesca). Por outro lado, Caipora aparece como uma divindade feminina peluda, vivendo em uma caverna no coração da floresta, cercada por porcos selvagens e a vida selvagem da floresta (plantas, animais, pássaros etc.), atacando os intrusos da floresta, chamando todos os elementos da natureza para ajudá-la (por exemplo, os ventos) a aprisioná-los e os liberta apenas quando eles mudam, apreciando e valorizando a floresta e sua vida. No geral, ela tem o controle da natureza e segura uma lança longa. Seja uma divindade feminina e/ou masculina (cf. AGUILERA; SANTOS, 2007), o papel de Caipora é proteger a floresta, distraindo e/ou aprisionando os caçadores, ou dando-lhes instruções erradas até que se percam na floresta[43]. Caipora permite a caça - mas não das fêmeas gestantes - apenas quando há uma oferta de fumaça, geralmente no tronco de uma árvore.

Curiosamente, a análise da própria palavra indica essa relação com a floresta e, por extensão, com a natureza. É uma palavra composta, que Alcoforado (2008), Nascentes (1988) e Cunha (1994), etimologizaram com as palavras *ka'a*: floresta e *porá*: habitante de, morador da floresta. Da mesma forma, Porto Alegre (1980, p. 217) explicou a palavra *póra* como habitante e, portanto, *Caapora* como habitante da floresta. Além disso, ele explicou que *pó* e *porá* significa pluralidade, quantidade e plenitude.

Este estudo baseia-se nos dicionários guarani de Barbosa (1951), Cadogan (1992), Carvalho (1987), Dooley (1998), Vera (1903), Viegas (1971) e Welti (1988), nos quais a interpretação acima de habitante não foi encontrada. Somente Dooley (1998) dá *-póry* como habitante de todo lugar, como *vypóry* ou *yvy póry* (o habitante do mundo), e *ypóry* (qualquer animal da água). Com relação ao primeiro composto, concordamos que *cai-> caá* (BARBOSA, 1951) e/ou *kaá* (por exemplo, CADOGAN, 1992; CARVALHO, 1987) significam a erva e/ou a erva-mate, planta, folha, vegetal, e a floresta, relacionando assim o caráter do mito (masculino ou feminino) aos significados da floresta, flora e terra em geral. De fato, existe um acordo bibliográfico geral sobre kaá e esses significados específicos.

[43] Essa é uma característica que se assemelha a outro personagem mitológico indígena, o Curupira, que também é considerado o filho favorito da Mãe Terra (cf. DONATO, 2010, p. 134-140).

Para seu segundo composto, e além da etimologia de Porto Alegre (1980), consultamos *porã*[44]*/purã> puru'ã* para significar o belo, bom, justo, útil, privilegiado e o divino (CADOGAN, 1992; CLASTRES, 2007; WELTI, 1988), e o omphalus, umbigo (CADOGAN, 1992; DOOLEY, 1998; WELTI, 1988), "onde está localizado o combustível para um quarto próximo a você, Nuestra Abuela, madre del héroe solar[45]" (CADOGAN, 1992, p. 147). Também nos deparamos com a palavra significando gravidez (VERA, 1903; WELTI, 1988) e/ou "… um belo rapaz, foi criado da terra, por ele mesmo, pois nasceu sem mãe" (OBEID, 2015, p. 44).

Com relação a esses significados, especialmente além de pó e porá (pluralidade, quantidade e plenitude), Dooley (1998) explica a frase completamente: *po porã* significa literalmente uma mão boa e, metaforicamente, não ser culpada, dando assim denotar o bom, agradável (por exemplo, *ayvu porã*, uma boa palavra ou mensagem) (cf. também *porau*, generoso), bem como o exato e certo. A pluralidade é apresentada por *porã'i* (muito) e *puru'ã* para significar grávida e fertilizar, fecundar e engravidar.

Essas interpretações parecem concordar com o mito de Caipora, como a divindade protetora da floresta (no sentido do bem divino da floresta), especialmente com sua versão tradicional de uma figura masculina. Assim, não há vestígios do significado de morador, mas de um homem com possíveis atributos solares, nascido da Mãe Terra e/ou associado a ela no centro da terra (o omphalus).

Além de Caipora, a tradição oral indígena apresenta uma divindade (geralmente um homem) para ser o filho favorito e/ou amado da Mãe Terra, que atua como protetora de sua terra, fauna e flora (cf. também o mito guarani de Curupira[46]). Há também pesquisas (SILVA, 2013) que identificam o uso da palavra porã no nome da terra sagrada[47] dos Guarani (cf. CADOGAN, 1992), a *yvy porã* ou *yvyju*, a conhecida terra sem o mal, ou então, a *yvy mara ey* (CLASTRES, 2007), que também compartilha atributos solares, pois é caracterizada como a terra sagrada amarela. Curiosamente, essa conexão solar da palavra porã também é encontrada no *ñe'ẽ*

[44] Welti (1988) distingue *porã* de *póra*, o que significa fantasma.
[45] Tradução em português pelos autores: "onde está localizada a corrente de água, na beira da qual apareceu [a] Grande Mãe do herói solar".
[46] De fato, Curupira é considerado o pai da floresta, que também é chamada de *Anhangá*. Segundo Sousa (2007, p. 44), Caipora é a versão feminina de Curupira, a mãe da floresta, também chamada *Caiçara Caapora*. Cf. também Alcoforado (2008).
[47] "Quando é amarela é yvyju. Ela é boa, é sagrada. Yvy porã ... A gente chama de yvy porã ... Yvy porã ou yviju ...Yvyju é terra sagrada" (SILVA, 2013, p. 47).

porã, as palavras sagradas do xamã guarani ao amanhecer (pouco antes do nascer do sol), e no *ayvu porã* (veja acima), a linguagem sagrada do xamã, a linguagem comum entre os deuses e a tribo (p. 109).

Este estudo ficou intrigado com o conteúdo do mito, em relação às análises da palavra Caipora, considerando especialmente as conexões da palavra caá/kaá (como floresta e, por extensão, terra fértil) às interpretações e conceitos acima, como a Mãe Terra, o centro da terra e a divindade porã, pois carregam fortes correspondências linguísticas e mitológicas com a antiga Mãe Grega Terra Gaia (em grego, *Γαῖα* e *γᾶ*; cf. *γῆ*) e suas celebrações na antiga Olympia. Portanto, o objetivo deste artigo é relatar essas analogias que, até onde sabemos, ninguém documentou.

2 A Gaia grega

Na *Teogonia*[48] de Hesíodo (versículos 116-156), Gaia existia com *Caos*, *Tártaro* (deus do submundo) e *Eros* (amor) na criação do mundo. Caos foi a inicial dos quatro componentes do universo que veio a ser primordialmente, seguidos pelos outros três. Gaia é apresentada como o terreno eterno de todos os imortais que habitavam o Monte Olimpo. Sua linhagem descendente começa com a deusa dando à luz primeiro *Urano* (o céu), *Ouréa* (as montanhas) e *Pontus* (o mar). Urano é descrito como igual a ela mesma, para cobri-la por todos os lados; ela produziu longas colinas, assombrações graciosas das deusas Ninfas que habitam entre os vales das colinas, enquanto carregava também as profundezas infrutíferas com seu furioso furor, Pontus. É mencionado especificamente que essa procriação ocorreu assexuadamente, em contraste com as subsequentes, que envolveram o acasalamento de Gaia com os seus filhos, Urano e Pontus.

Sua mescla com Urano produziu os *Ciclopes*, os *Hekatoncheires* (aqueles com cem mãos) e os *Titãs*. Os descendentes foram odiadas pelo pai, que as aprisionou nas profundezas da terra assim que nasceram. Gaia, cheia de filhos, gemeu, então elaborou um plano que a aliviaria desse fardo. Ela fez uma foice de metal cinza e duro e induziu os filhos a se vingar do pai. Sobrecarregados pelo medo, seus filhos permaneceram em silêncio, não sucumbindo ao seu estratagema. Somente *Cronus*, a astuta, caçula e mais terrível de seus filhos, respondeu e concordou com o

[48] A *Teogonia* de Hesíodo é um poema de aproximadamente 800 versos, composto em ca. 700 a.C. É a primeira fonte conhecida relativa às origens e genealogia dos deuses na mitologia grega.

empreendimento. Escondido por sua mãe em uma emboscada com a foice em mãos, ele castrou seu pai, enquanto ele fazia avanços sexuais para sua mãe, e jogou sua genitália no mar. Da espuma que foi produzida onde seus testículos foram lançados, *Afrodite* emergiu. Do local da terra em que o sangue de Urano foi derramado, nasceram os *Gigantes*, as *Erínias* (as Fúrias) e as *Melias* (as ninfas das cinzas).

Depois de derrubar seu pai, Cronus se estabeleceu como o rei dos deuses, com sua irmã *Rhea* como sua rainha. Tendo aprendido com seus pais que ele também seria vencido por seus filhos, ele os devorou no nascimento para evitar essa possibilidade. Rhea, entristecida, enquanto estava grávida de *Zeus*, recorreu a Gaia para ajudá-la a fazer um plano para ocultar seu nascimento. Seguindo seu conselho, Rhea levou Zeus e Gaia levou a criança secretamente para a ilha de Creta e o escondeu em uma caverna escura e inacessível. Para Cronus, ela deu uma grande pedra embrulhada em roupas para devorar, e o rei, sem saber dos truques, engoliu-o imediatamente. Quando Zeus cresceu, Cronus, mais uma vez vítima da traição de Gaia, descarregou o conteúdo de seu estômago começando pela pedra que ele havia engolido pela última vez. Zeus fixou-a firmemente em *Pytho*, sob os vales do monte *Parnaso*, para ser um sinal para os homens mortais. Ele então soltou seus irmãos e irmãs, que, desejando expressar sua gratidão por sua bondade, ofereceram-lhe trovões, raios ardentes e relâmpagos, que até então estavam escondidos por Gaia.

3 A Gaia nos hinos

O arquétipo matriarcal permeia o mito de Hesíodo e é vividamente ilustrado nos seguintes casos; Gaia gera seus primeiros filhos sem relação sexual com um colega masculino. Gaia gera seus primeiros filhos sem relação sexual; e Urano é submetido à figura feminina ao se tornar seu filho. É Gaia quem dá destaque a Urano cedendo parte de seu poder a ele, nomeando-o como seu marido real, procrastinando com seu esperma, mas também evitando-o e delegando seus poderes a outro deus. Nos hinos órficos, Urano assume a forma de uma esfera que circunda a Terra (hino órfico IV). Na visão homérica, existe um espaço entre Urano e a Terra, que os separa com duas camadas diferentes, uma densa (*aer*) e uma mais clara (*éter*) (Ilíada XIV 288).

Gaia estava conectada com a própria terra, agricultura e a Mãe Terra. Há uma abundância de referências na literatura que afirmam que Gaia era realmente a personificação da Mãe Terra e da natureza. Como já mencionado, em Theogony ela

é apresentada como a progenitora de toda a vida terrena e marinha. O mesmo motivo é encontrado de maneira semelhante nos hinos religiosos, oferecendo uma visão não apenas da maneira como ela foi identificada nos tempos antigos, mas também de seu culto e adoração. Como na Teogonia, ela é apresentada como a progenitora de toda a vida terrena e marinha.

Dois hinos homéricos (XIV e XXX) celebram a Mãe Terra como uma divindade individual, onde é elogiada como a mãe de todos os deuses e homens. No primeiro hino, ela está associada à vida selvagem, desfrutando de música alta e sendo escoltada por animais selvagens e, no segundo, constitui a fonte de subsistência para os mortais, garantindo seus meios de vida através do cultivo. De maneira semelhante, dois hinos órficos (XV e XVI) atribuem características análogas à Mãe Terra. Ambos devem ser cantados por suplicantes que apelam à deusa por sua ajuda, aparentemente como parte de um ritual de purificação. Os temas da divindade como protetora da vida selvagem e agrícola estão presentes em todos os hinos, enquanto o último verso do hino XVI enfatiza sucintamente todos os diferentes atributos dela: ela é uma empregada celestial, antiga, que sustenta a vida e uma deusa fanática . Com exceção do hino órfico XV, os demais discutidos até o momento não mencionam explicitamente o nome de Gaia, mas referem-se ao termo genérico de mãe. É apenas no hino órfico XVI que a Mãe Terra é referida como *Vesta* (*Hestia*), e sua origem frígia (como *Cibele*) é afirmada. Aparentemente, o culto à Mãe Terra gradualmente levou a sua associação com outras figuras míticas, como *Hestia, Ge, Rhea, Hera, Deo* e a mais importante deusa *Deméter*, pelo menos em certos contextos.

4 Correspondências e analogias

A comparação dos dois mitos revelou certas analogias, que estão resumidas na Tabela 1. Caipora é a divindade que protege a terra (a floresta), correspondendo assim a Gaia, que é a deusa primordial da terra (incluindo animais, oceanos, etc.) e foi associada a um bosque sagrado e a um culto a árvores. Em particular, um fragmento de Theopompus preservado em Plutarco, *De Iside et Osiris* 69, equipara Gaia a Afrodite, possuindo um bosque (*ἄλσος*) na terra oca (FOX, 1920, p. 284), um local que corresponde fortemente ao mencionado centro da terra, onde o povo Guarani posiciona sua Grande Mãe do herói solar, ou Caipora (devido à energia solar e associação de porã).

Tabela 1 - Analogias mitológicas

Mito de Caipora	Mito de Gaia
O protetor da floresta ou terra (divindade masculino/feminino).	Gaia a deusa da terra.
Caipora, o filho favorito ou amado da Mãe Terra, com atributos solares.	Cronus e/ou Zeus, filhos de Gaia; Zeus é um deus solar. Cronus e Zeus foram celebrados durante o solstício.
Porcos selvagens em torno de Caipora.	O porco, o animal sagrado da Mãe Terra.
A foresta.	O bosque sagrado de Altis em Olympia.
A caverna de Caipora.	A Caverna Idaiana de Gaia e seus poços sagrados *τά μάγαρα.*

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como seu filho favorito e/ou amado, ou aquele que nasceu da própria terra (daí uma divindade cônica), Caipora mapeia para o filho da mãe, especificamente para Cronus e/ou para Zeus (como filho da mãe Rhea), ambos celebrados em solstícios (veja abaixo), demonstrando, portanto, suas conexões solares. Essa relação específica da mãe e do filho é mantida continuamente desde os tempos minóicos e micênicos, como na iconografia de vários anéis de dedo que mostram cenas complexas de um homem ou mulher abraçando uma grande pedra; um homem ou uma mulher puxando uma árvore; ou uma mulher em pé. Às vezes, todos os três (a árvore, a mulher e o homem) são mostrados de uma só vez (YOUNGER, 2009).

Gaia foi celebrada no famoso santuário Olympia, que recebeu esse nome quando foi reivindicado por Zeus Olímpico, como o filho triunfante da Mãe (RISTORTO, 2016, p. 56). Antes disso, a área sagrada pertencia apenas a ela (ROBERTSON, 2010). Nisso, o distrito *Altis* (*ἡ Ἄλτις*) era sagrado para Zeus, situado ao pé da colina *Kronion* que, por sua vez, homenageava Cronus, filho de Gaia. No centro de Altis, estavam os altares de Zeus Olympios e Hera (BOUVRIE, 2004, p. 244), onde era celebrado o festival do solstício. Além disso, em Olympia, a Mãe era adorada em seu festival *Galaxia*[49] (cf. ROBERTSON, 2010, p. 69). Além disso, a arqueologia atesta o culto da Mãe perto ou dentro de aberturas que conduzem às profundezas da terra, na Caverna Idaiana em Olympia, uma réplica da Idaiana cretense, onde foi evocada, aludindo ao nascimento de Zeus em Creta

[49] Também, *τά γαλάξια*, festival em Atenas em homenagem a Cibele.

(ROBERTSON, 2010; USTINOVA, 2009). A caverna de Caipora corresponde fortemente à caverna(-s) de Gaia e seus poços sagrados *τά μάγαρα*, nos quais porcos jovens eram deixados como sacrifício, já que eram seus animais sagrados. Curiosamente, Caipora é cercada por porcos selvagens e/ou monta um. Além disso, nas cavernas de Gaia também são encontradas pedras *omphaloi* (USTINOVA, 2009), que podem ser paralelas ao significado omphalus de porã.

5 Associações cônicas e solares

O próprio mito não fornece muitas evidências que possam permitir e/ou explicar a analogia de Caipora aos deuses solares gregos (Cronus e Zeus, devido às celebrações do solstício) e/ou atribuir a Caipora uma qualidade solar. Talvez possamos sugerir a cor vermelha dos cabelos da divindade (por exemplo, como a cor do sol poente[50]), mas ainda são necessárias mais evidências para essa afirmação. No entanto, essa associação é entendida pela análise da própria palavra (como apresentada acima), que, por sua vez, permite as seguintes correspondências linguísticas entre grego e guarani (além das mitológicas):

(i) caá/kaá = γαῖα - γᾶ;

(ii) pora/purã = *ὁ πόλος*, e Zeus Polieus (*ὁ Πολιεύς*); e,

(iii) pora/purã = *ὁ πόρος* e *ὁ πῶρος*.

Nas comparações (ii) e (iii), a lateralidade de <r> foi levada em consideração (cf. PORTO ALEGRE, 1980, p. 217).

Começando com (i), os dois idiomas denotam significados cônicos, referentes à terra e/ou à vegetação da terra (plantas, árvores, etc.). Em Guarani, em relação ao conceito de mãe, encontramos também a palavra *kã* (como kaá contraído), denotando o peito da mulher (CADOGAN, 1992) e a secura (VERA, 1903). Em grego, Gaia é a personificação da Terra, evocada como μᾶ γᾶ = *μῆτερ γῆ* (Mãe Terra; cf. LSJ), ou como Deméter, cuja etimologia aponta para γᾶ-γῆ e o grego dórico *δᾶ*. No grego antigo, outras palavras monossilábicas como *κᾰ́* (para baixo) e *κῆ* (lá, naquele lugar,

[50] Fazemos essa conexão devido à palavra guarani *caaru:* tarde (VERA, 1903). A palavra *ru* significa o pai (RUIZ, 2004; VERA, 1903) e reduplicado, *ruru*, significa inchar, embeber e engravidar (CARVALHO, 1987; VERA, 1903). Talvez o significado da palavra caaru implique a impregnação da terra dos raios do sol. Cf. acima puru'ã que significa grávida e fertilizar, fecundar, engravidar.

em outro mundo) também se referem à terra e ao mundo subterrâneo e têm a mesma raiz, o AB linear KA, presente na evocação de mãe MA-KA (MERTZANI, 2017).

Em relação a (ii), a conexão solar das palavras é encontrada na denominação de Zeus como Polieus, o guardião da cidade, celebrado no solstício de verão no mês Skirophoriôn[51] (BURKERT, 1986, p.136,142; STEVENS, 1975, p. 80). Sua etimologia vem de ὁ πόλος, que significa o eixo da terra e da esfera celeste, a estrela polar, a esfera celeste, a abóbada do céu, o centro da eira circular e o mostrador solar côncavo (cf. LSJ). Portanto, nesses significados, encontramos a divindade masculina e o centro da terra (referindo-se ao eixo da terra), que os guarani pora/ purã significavam.

Além disso, a denominação de Zeus ὁ Πολιεύς e ὁ πόλος têm a mesma raiz, o verbo *πολέω* (também *πολεύω*), que significava arar e levantar a terra com o arado (cf. o centro da eira circular). Arar era uma prática ritualística que acontecia no culto à Mãe[52] e na fundação de cidades antigas. Por exemplo, Plutarco (*Romulus* 9.4 e 11.1-2) descreveu a fundação de Roma pelo sacerdócio tirrênico por meio de um ritual cíclico, que dividiu a cidade em quatro quartos (*κουαδράταν, urbs quadrata*). Esse planejamento redondo da cidade com seu centro (o omphalus) refletia o céu celestial, ou a Via Láctea (em grego, *ὁ γαλαξίας*[53]) com os planetas e certas estrelas girando em torno dela todas as noites.

A partir desta descrição, estamos nos voltando para o ponto (iii) e para a primeira palavra ὁ πόρος, que através de seus significados como a passagem de um rio, a parte estreita do mar, os caminhos do mar, corresponde à água significado de pora/purã no centro da terra. A segunda palavra ὁ πῶρος (a pedra) lembra Zeus colocando em Pytho a grande pedra, que a Mãe havia dado a Cronus para engolir, e o relato de Plutarco no centro da cidade como local de homenagem aos antepassados. Assim, no geral, esses significados correspondem aos de pora/purã, onde os conceitos de água na terra oca e o centro da terra (o omphalus) também são atendidos.

---

[51] Em 432 a.C., o solstício de verão caiu em Skirophoriôn 13 (BILIC, 2012, P. 516; HANNAH, 2009, p. 36), no qual é atestado um sacrifício a Zeus *Διί ορίωι*. Cf. Lambert (2000, p. 45) para Skirophoriôn 11/12; Haland (2012) e Hart (2009) para Skirophoriôn 12. Curiosamente, os dois nomes: Διί Πολιεῖ/ορίωι se relacionam fortemente com o polo da Terra. A palavra Πολιεῖ denota o eixo da terra e a cidade-estado (polis). Um sacrifício de bois (o *Buphonia*) ocorreu perto da trilha (STEVENS, 1975, p. 80), portanto deve ter sido uma celebração da colheita. Isso também concorda com o significado da palavra *ὥριος*, no devido tempo.

[52] Por exemplo, o segundo arado sagrado *Proerosia* no campo *Rharian* em homenagem a Deméter.

[53] Cf. acima das celebrações da mãe Gallaxia.

6 Discussão

Este trabalho tentou uma comparação entre o mito de Caipora e o grego Gaia/Mãe Terra, uma vez que ambos os mitos (em suas versões) lidam com divindades cônicas, protegendo a terra e seus produtos e, portanto, sua existência total. A análise de Caipora comprovou essa relação, através das palavras caá, como a floresta (daí a divindade da terra); e porã/purã, como a divindade masculina, que este estudo associa aos filhos solares da Mãe, Zeus e Cronus. Este último é mais evidente quando a comparação demonstra a analogia semântica de porã/purã às palavras gregas que se referem ao centro da terra e seus pólos, especialmente a Zeus Polieus, que foi celebrado no solstício de junho.

Este é um ponto importante, já que em certas civilizações antigas (por exemplo, em egípcio) e comunidades indígenas contemporâneas (por exemplo, no arquipélago indo-malaio), o solstício definiu o centro axial da terra (AMMARELL, 1988; ISLER, 1989; 1991). Em relação à adoração grega, o polo norte era considerado o selo da Mãe (BURKERT, 1972, p. 171), que também era a morada dos mortos, a descida do sol ao submundo (WEINSTOCK, 1948). Em outras palavras, sua adoração estava ligada às passagens norte e sul do sol, que simbolizavam um ciclo de vida-morte (do homem e de toda a natureza). Portanto, com base na comparação acima e neste ciclo, o ponto (ii) refere-se à passagem do sol para o trópico de Câncer, para o solstício de verão e para o nascimento da vida[54]; e o ponto (iii), à passagem do sol para o trópico de Capricórnio, para o solstício de inverno, no qual Cronus era celebrado na *Crônia* ou *Saturnália* (17-23 de dezembro).

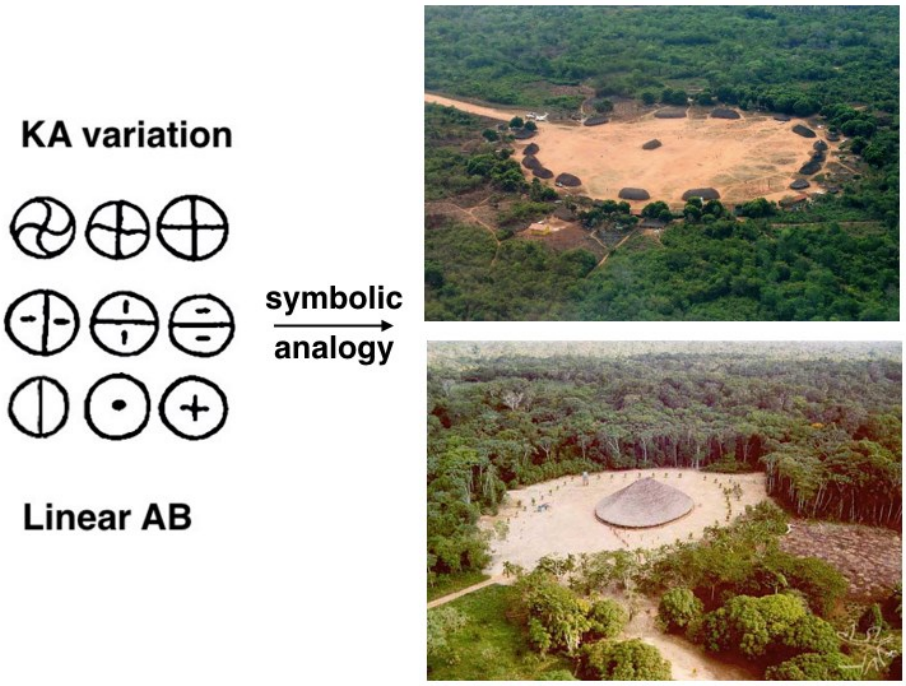
Esse ciclo de vida também existe e é comemorado na cosmologia de Guarani (PEREIRA, 2015), concebida como redonda, composta por vários planos celestes, definidos pelos quatro pontos cardeais (MELLO, 2015; RUIZ, 2004). O plano que nos interessa, associado à nossa etimologia de pora/purã, é o quarto, o yvy porã (MELLO, 2015), polarizado no leste e oeste, onde Ru Ete e Chy Ete[55] (o Verdadeiro Pai e a Verdadeira Mãe) vivem (RUIZ, 2004, p. 98). Esse é o eixo que representa a rota do sol e da lua, suas nascentes e seus poentes (MELLO, 2015), formando, como um

[54] Especialmente sua posição no centro da constelação de Câncer (HANNAH, 2009, p. 17; RICHER, 1994, p.122) representava a impregnação da semente no ventre da mãe (BUSENBARK, 1949, p.133) e a concepção de um deus-rei (ESTRADA-BELLI, 2006, p.63).

[55] É também impressionante a correspondência da palavra *ete* (verdadeiro) com o grego antigo *ἐτεός* (verdadeiro, genuíno) (cf. LSJ).

hemisfério, as extremidades na periferia do plano (RUIZ, 2004). Além disso, este é o plano onde os Guarani localizam a Mãe Chy Ete (veja acima). Curiosamente, a palavra *chy*[56] (mãe) corresponde ao grego antigo *σῦς* que significa mãe, os porcos selvagens e a porca (LSJ) e, assim, aos significados de Caipora.

Figura 1 - Analogia simbólica entre o KA e as aldeias indígenas



Assim, acreditava-se e ainda se acredita que as passagens do sol nos trópicos e a conjunção com a lua regulam a vida, especialmente nos tempos em que ocorrem os solstícios, quando a terra está pronta para receber chuva (como mulher) e os raios do sol (como homem). Nesse ciclo, foi apenas uma vez a cada oito anos que a lua cheia coincidia com o sol com o dia mais longo (solstício de verão) ou mais curto (solstício de inverno) do ano (BUSENBARK, 1949, p. 15), no tempo em que a Gaia foi comemorada em Olympia. Além disso, essa é a conjunção que a palavra Caipora expressa; isto é, a fertilização da terra (caá) pelo sol (porã/purã). A partir dessa conjunção, a vida surgiu no ventre da mãe, ou na caverna, que é uma imagem de destaque nos dois mitos. Além disso, Caipora é representada com uma lança e cabelos ruivos, um simbolismo que concorda com a análise acima, tendo a lança representando o eixo e os cabelos ruivos, o sol (cf. nota 9).

[56] A palavra também é escrita como *çy, sy, chi* e *ci*.

Curiosamente, a percepção cosmológica de Guarani corresponde ao simbolismo redondo da Mãe Terra. Por exemplo, o antigo grego KA, mais tarde γᾶ, foi representado graficamente pela cruz cercada (MERTZANI, 2017) à qual, por sua vez, a estrutura redonda das aldeias indígenas apresenta fortes semelhanças (Figura 1). Além disso, o relato de Plutarco na Roma quadrata se encaixa perfeitamente nesse simbolismo.

A comparação demonstrou analogias entre as duas mitologias, que acreditamos poder abrir caminhos para pesquisas mais comparativas, envolvendo não apenas a linguística, mas também evidências materiais da arqueologia e da antropologia. Os povos e culturas indígenas do Brasil são tradicionalmente isolados de qualquer paralelismo com outras línguas indígenas (na Oceania, EUA, Canadá) e/ou históricas (por exemplo, grego antigo, latim) e suas respectivas arqueologicas e antropologicas. Contrariamente a essa prática, este trabalho teve como objetivo conectar essas áreas através do estudo de caso de Caipora e Gaia.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; SANTOS, Ariane Cardoso dos. Crendices populares paranaenses: O caso do Caipora. **Boitatá**, v. 2, n. 3, 2007. Available at: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30702>.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. O olhar vigilante da floresta. **Boitatá**, v. 3, 2008. Available at: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30954>.

AMMARELL, Gene. Sky calendars of the Indo-Malay archipelago: regional diversity/local knowledge, **Indonesia**, n. 45, p. 84-104, 1988.

BARBOSA, Lemos, Pe. A. **Pequeno vocabulário Tupi-Português**. Rio de Janeiro: Livraria São Jose, 1951.

BILIĆ, Tomislav. Apollo, Helios, and the solstices in the Athenian, Delphian, and Delian Calendars. **Numen**, 59, p. 509–532, 2012.

BOUVRIE, Synnøve. The pilgrimage to Olympia. Settings and sentiments. In: WEDDE, M. (Ed.). **Celebrations**: sanctuaries and the vestiges of cult activity. Selected papers and discussions from the Tenth Anniversary Symposion of the Norwegian Institute at Athens, 12-16 May 1999. Athens: The Norwegian Institute at Athens. 2004, p. 237-274.

BURKERT, Walter. **Homo Necans**. The anthropology of ancient Greek sacrificial ritual and myth. Berkeley, CA: University of California Press, 1972.

BUSENBARK, Ernest. **Symbols, sex and the stars.** San Diego, California: The Book Tree, 1949.

CADOGAN, León. **Diccionario Mbya-Guarani Castellano**. Asunción: Fundación "León Cadogan" - CEADUC CEPAG, 1992.

CARVALHO, Moacyr Ribeiro de. **Dicionário Tupi (antigo)-Português**. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica da Bahia, 1987.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal.** Tradução: Renato Janine Ribeiro. Corumbiara, Roraima: Tape, 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2 ed; 6.ºimpressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994.

DONATO, Hernâni. **Contos dos meninos índios**. São Paulo: Editora melhoramentos.

DOOLEY, Robert A. **Léxico Guarani, dialeto Mbya**. Available at: <<http://www.geocities.ws/indiosbr_nicolai/dooley/gndc.html>, 1998.

ESTRADA-BELLI, Francisco. **Lightning sky, rain, and the maize god**: the ideology of preclassic Maya rulers at Cival, Peten, Guatemala. Ancient Mesoamerica, 17, p. 57-78, 2006.

FOX, W. Sherwood. Aphrodite: Mother Earth. **The American Journal of Philology,** v. 41, n. 3, p. 283-286, 1920.

HÅLAND, Evy Johanne. The ritual year of Athena: the agricultural cycle of the olive, girls' rites of passage, and official ideology. **Journal of Religious History**, v. 36, n. 2, 2012.

HANNAH, Robert. **Time in antiquity.** New York: Routledge, 2009.

HART, Anita. Year-end festivals of the Athenian Acropolis. **Chrestomathy**, v.8, p. 56-76, 2009.

ISLER, Martin. An ancient method of finding and extending direction. **Journal of the American Research Center in Egypt,** v. 26, p. 191-206, 1989.

ISLER, Martin. The gnomon in Egyptian antiquity. **Journal of the American Research Center in Egypt**, v. 28, p. 155-185, 1991.

LAMBERT, Stephen D. The sacrificial calendar of the Marathonian Tetrapolis: A revised text. **Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik**, Bd. 130, p. 43-70, 2000.

MELLO, Flavia Cristina de. Astronomy and cosmology of the Guarani of Southern Brazil. In: RUGGLES, C.L.N. (Ed.). **Handbook of Archaeoastronomy and Ethnoastronomy**. New York: Springer Science+Business Media, 2015, p. 975-980.

MERTZANI, Maria. Iconicity in ancient languages. A case study of KA-RA in Greek. **Cadernos do LEPAARQ**, v. XIV, n. 27, p. 72 - 88, 2017.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1988.

NETO, Simões Lopes. **Lendas do Sul**. Porto Alegre: Editora Pradense, 2011.

OBEID, César. **Quando tudo começou**. Mitos da criação universal. São Paulo: Panda Books, 2015.

PEREIRA, Gonzalo. “Chiriguano” Astronomy - Venus and a Guarani New Year. In: RUGGLES, C.L.N. (Ed.). **Handbook of Archaeoastronomy and Ethnoastronomy**. New York: Springer Science+Business Media, 2015, p. 967 - 973.

PLUTARCH. **De Iside et Osiride.** Babbitt, Frank Cole. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1936.

PLUTARCH. **Parallel lives:** Romulus (Vol. 1). Perrin, Bernadotte. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1914.

PORTO ALEGRE, Apolinário J. S. **Popularium Sul-rio-grandense**. Estudo de filologia e folclore. Porto Alegre: UFRGS. 1980.

RICHER, Jean. **Sacred geography of the ancient Greeks**. Astrological symbolism in art, architecture, and landscape. Albany, N.Y.: State University of the New York Press, 1994.

RISTORTO, Marcela Alejandra. Hymn to Gaia/mother of the Gods (391-402) in Sophocles’ Philoktetes. **PhaoS**, 16, p. 51-77, 2016.

ROBERTSON, Noel. **Religion and Reconciliation in Greek Cities**. The Sacred Laws of Selinus and Cyrene. Oxford: Oxford University Press, 2010.

RUIZ, Irma. La "caída" de los dioses y la dulcificación del mar: secuelas de otra mirada sobre la arquitectura del cosmos (Mbya)-Guaraní. **Revista de Indias**, v. LXIV, n. 230, p. 97-116, 2004.

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontológica Mbya-Guarani: discutindo o estatuto de "objetos" e "recursos naturais”. **Revista de Arqueologia**, v. 26, n.1, p. 42-54, 2013.

SOUSA, Arlindes Alves de. Curupira: Encanto ou estranhamento no imaginário folclórico. **Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales**, n.17, p. 41-50, 2007.

STEVENS, Gorham P. **The setting of the Periclean Parthenon**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1975.

THESAURUS LINGUAE GRAECAE. The Online Liddell-Scott-Jones Greek-English Lexicon (LSJ). Available at: <http://stephanus.tlg.uci.edu/lsj/#eid=1>, 2011.

USTINOVA, Yulia. Cave experiences and ancient Greek oracles. **Time and Mind**, v.2, n.3, p. 265-286, 2009.

VERA, Florencio. **Diccionario gramatical Guaraní-Español**. Asunción: Talleres Mons. Lasagna, 1903.

VIEGAS, A. P. **Vocabulário Português-Tupi, Tupi-Português**. Campinas: Instituto Agronômico, Serviço de Divulgação Técnico-Científica, 1971.

WEINSTOCK, Stefan. A new Greek calendar and festivals of the sun. **The Journal of Roman Studies**, v. 38, parts 1 and 2, p. 37-42, 1948.

WELTI, Zulema Armatto de. **Diccionario guaraní de usos**. Etnolexicología estructural del guaraní yopará. Argentina: Fundación Ross, 1988.

YOUNGER, John G. Tree tugging and omphalos hugging on Minoan gold rings. **Hesperia Supplements**. Essays on Ritual and Cult in Crete in Honor of Geraldine C. Gesell, v. 42, p. 43-49, 2009.

DUAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA TRADUÇÃO DE “L’ENFANCE D’UN CHEF” (1939), DE SARTRE, E UMA PROPOSTA DE TIPOLOGIA

Karol Garcia
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
garciakarol12@gmail.com

Robert Ponge
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS
r.ponge@ufrgs.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar duas dificuldades encontradas durante a tradução de “L’Enfance d’un chef” (1939), de Jean-Paul Sartre, e examinadas no projeto de pesquisa sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês em português, ambos sob coordenação do professor Robert Ponge, na UFRGS. A metodologia deste trabalho é bibliográfica. As bases teóricas e referências são informadas no decorrer do mesmo. Dividimos este estudo nas seguintes partes: uma breve introdução; uma rápida apresentação dos dois objetivos do projeto sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução anteriormente mencionado; a análise e a resolução de dois problemas concretos de tradução encontrados em dois trechos de “L’Enfance d’un chef”; uma reflexão sobre a classe à qual pertencem os dois problemas estudados; finalmente, tecemos alguns comentários à guisa de conclusão.

Palavras-chave: tradução francês-português; dificuldades de tradução; classificação das dificuldades.

Introdução

Este texto se originou na elaboração e redação da tese de doutorado em literatura francesa de Karol Garcia e nos estudos do projeto de pesquisa sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês em português, ambos desenvolvidos na UFRGS sob orientação do professor Robert Ponge. Uma parte da tese apresenta uma tradução de trechos de “L’Enfance d’un chef” (1939), narrativa de Jean-Paul Sartre, e um estudo de algumas dificuldades encontradas durante o processo de tradução para o português do Brasil, suas respectivas tipologias e soluções práticas.

A metodologia empregada neste artigo é bibliográfica e partimos do conceito de tradução de Dubois, segundo o qual traduzir é “enunciar em uma outra língua (ou língua alvo) o que foi enunciado na língua fonte, conservando”, ou melhor, buscando conservar “as equivalências semânticas e estilísticas” (Dubois, 2002, p.487)[57]. As demais bases teóricas e referências bibliográficas são informadas no decorrer do trabalho.

[57] Salvo indicação contrária, todas as traduções são nossas.

Nesta comunicação, nos dedicamos a duas dificuldades encontradas nas versões iniciais de nossa tradução do conto de Sartre. Após uma breve introdução, apresentamos o projeto de pesquisa sobre as dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês em português e seus dois objetivos. Em seguida, expomos os dois problemas encontrados em nosso trabalho de tradução e propomos as soluções encontradas por nós para resolvê-los. Após, aplicarmo-nos a definir a qual classe (ou tipo) de dificuldade pertencem os dois elementos examinados; encerramos com alguns elementos de conclusão.

I. O projeto de pesquisa sobre as dificuldades

As atividades deste projeto são motivadas por dois objetivos: um teórico, desenvolver uma reflexão sobre os *tipos* de dificuldades de compreensão e/ou tradução e elaborar uma tipologia (ou classificação) a respeito; e outro prático, construir um glossário cujos verbetes busquem estudar dificuldades *concretas* de compreensão e/ou tradução do francês para lusófonos brasileiros.

Quanto ao objetivo teórico, as leituras iniciais são seis estudos (MOUNIN, 1972; RÓNAI 1975,1976, 1977; PORTINHO, 1984; DURIEUX, 1999) que introduzem à problemática teórica geral de nossa pesquisa e fornecem um levantamento de vários *tipos* de dificuldade, como polissemia, expressões idiomáticas, homonímia, falsos amigos, decalque, etc. A seguir, são feitas outras leituras que permitem aprofundar o estudo da temática de nosso projeto e também lidas publicações que versam sobre outros temas, mas que cruzam, por algum ponto comum, com as nossas investigações.

Em relação ao objetivo prático, como ponto partida, cotejamos os verbetes de três guias ou dicionários brasileiros de dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês em português do Brasil (RÓNAI, 1975; BATH & BIATO, 1998; XATARA & OLIVEIRA, 2008) e produzimos, ainda, verbetes sobre dificuldades encontradas na vivência de nossos estudantes, na nossa e na de nossos colegas, como professores, pesquisadores e tradutores.

Este é o caso do problema apresentado nas duas próximas partes deste artigo. Ele provém da tese de doutorado na qual estudamos “L’Enfance d’un chef”, narrativa de Sartre publicada no livro *Le Mur* (1939), e fizemos a tradução de alguns de seus trechos. O referido conto trata do percurso de formação do personagem Lucien

Fleurier, da tenra infância ao começo da vida adulta, durante o período que vai do início do Entre-guerras até o estouro da Segunda Guerra Mundial. No presente trabalho, nos debruçamos sobre dois dos fragmentos traduzidos.

II O primeiro trecho

O trecho 1 localiza-se no primeiro parágrafo da narrativa em que Lucien, uma criança bem pequena, está em uma festa e reflete, com uma linguagem infantil e ingênua, sobre a imagem que os adultos possuem dele. As reflexões de Lucien, no quadro abaixo, são uma reação direta ao comentário de um vizinho, M. Bouffardier: *"C'est une vraie petite fille, dit-il en souriant. Comment t'appelles-tu? Jacqueline? Lucienne? Margot?"*. Embora o menino prosteste (*"Je m'appelle Lucien."*), a frase do senhor Bouffardier suscita em Lucien dúvidas e receios: "*Il n'était plus sûr de ne pas être une petite fille: […]; il avait peur que les gens ne décident tout d'un coup qu'il n'était plus un petit garçon […]"* (Sartre, 2013, p. 151).

No quadro 1, colocamos, à esquerda, o texto fonte do trecho 1 e, à direita, o estado de nossa tradução em estágios ainda iniciais. Marcamos com asteriscos (***) algumas dificuldades que tivemos no processo de tradução, porém sobre as quais não nos debruçamos neste trabalho:

Quadro 1

Texto fonte: fragmento 1	Nossa tradução em estado inicial
Il n'était plus sûr de ne pas être une petite fille : […] ; il avait peur que les gens ne décident tout d'un coup qu'il n'était plus un petit garçon ; […]. Tout le monde lui dirait : ma jolie petite chérie ; peut-être que ça y est déjà, que je *suis* une petite fille ; il se sentait si doux en dedans, que c'en était un petit peu écœurant, et sa voix sortait toute flûtée de ses lèvres, et il offrit des fleurs à tout le monde avec des gestes arrondis, il	Ele não estava mais seguro de não ser uma menina [...]; ele temia que as pessoas *** decidissem *** *** *** que ele não era mais um menininho; [...]. Todo mundo lhe diria: minha linda queridinha; talvez *já* seja assim, eu *já seja* uma menina; ele se sentia tão *** por dentro que chegava a ser um pouco ***, e sua voz saia *** *** de seus lábios, e ele ofereceu flores a todo mundo com gestos arredondados,

avait envie de s'embrasser la saignée du bras. Il pensa : ça n'est pas pour de vrai. Il aimait bien quand ça n'était pas pour de vrai mais il s'était amusé davantage le jour du Mardi gras : on l'avait costumé en Pierrot, il avait couru et sauté en criant, avec Riri, et ils s'étaient cachés sous les tables.	ele *** *** *** *** *** *** *** ***. Ele pensou: isso é de faz de conta. Ele *** *** quando era de faz de conta, mas ele tinha se divertido mais no *** *** *** *** quando *** *** *** de Pierrot, ele tinha corrido e pulado e gritado, com Riri, e eles haviam se escondido sob as mesas.

No decorrer da leitura de nossos primeiros rascunhos, tivemos a sensação de que algo soava estranho em nossa incipiente proposta de tradução constante na coluna direita do quadro 1. A partir de um processo de revisão crítica, incluindo a troca de avaliações e sugestões com os colegas do projeto de pesquisa, conseguimos localizar a fonte da sensação de desconforto: uma inadequação em nossa então proposta de tradução em língua portuguesa. De que se tratava?

No quadro 1, no texto em francês (coluna esquerda), constatamos que o pronome pessoal *il* (pronome pessoal do caso reto da terceira pessoa masculina singular, ou seja, em francês, *le pronom personnel sujet de la troisième personne au masculin singulier*) acompanha o verbo sistematicamente (ou quase). Isso porque a presença explícita do pronome pessoal do caso reto é obrigatória em francês, salvo exceção, sendo rara sua elipse ou restrita a algumas situações em que o contexto textual permite. Em decorrência da referida obrigatoriedade, há, portanto, no discurso em francês, uma presença quase permanente e, portanto, sistematicamente numerosa do referido pronome pessoal.

Voltemos à nossa sensação de desconforto. No decorrer das revisões de nossos primeiros rascunhos da tradução em português, conseguimos localizar que o referido estranhamento provinha da numerosa presença de pronomes pessoais do caso reto da terceira pessoa masculina singular, presença tão numerosa que soa exaustiva e cansativamente repetitiva ao leitor brasileiro. E localizamos que essa repetição decorria da tradução mecanicamente sistemática de todos os *il* do texto francês por "ele" em português, como se pode constatar no quadro 2, abaixo, em que, na coluna esquerda, sublinhamos todas as ocorrências do *il* e, na coluna direita, sublinhamos todas as ocorrências do "ele(s)".

Quadro 2

Texto fonte: fragmento 1	Nossa tradução em estado inicial
Il n'était plus sûr de ne pas être une petite fille : […] ; il avait peur que les gens ne décident tout d'un coup qu'il n'était plus un petit garçon ; […]. Tout le monde lui dirait : ma jolie petite chérie ; peut-être que ça y est déjà, que je *suis* une petite fille ; il se sentait si doux en dedans, que c'en était un petit peu écœurant, et sa voix sortait toute flûtée de ses lèvres, et il offrit des fleurs à tout le monde avec des gestes arrondis, il avait envie de s'embrasser la saignée du bras. Il pensa : ça n'est pas pour de vrai. Il aimait bien quand ça n'était pas pour de vrai mais il s'était amusé davantage le jour du Mardi gras : on l'avait costumé en Pierrot, il avait couru et sauté en criant, avec Riri, et ils s'étaient cachés sous les tables.	Ele não estava mais seguro de não ser uma menina [...]; ele temia que as pessoas *** decidissem *** *** *** que ele não era mais um menininho; [...]. Todo mundo lhe diria: minha linda queridinha; talvez *já* seja assim, eu *já seja* uma menina; ele se sentia tão *** por dentro que chegava a ser um pouco ***, e sua voz saia *** *** de seus lábios, e ele ofereceu flores a todo mundo com gestos arredondados, ele *** *** *** *** *** *** *** ***. Ele pensou: isso é de faz de conta. Ele *** *** quando era de faz de conta, mas ele tinha se divertido mais no *** *** *** *** quando *** *** *** de Pierrot, ele tinha corrido e pulado e gritado, com Riri, e eles haviam se escondido sob as mesas.

Em português, na escrita e na norma culta, há distinção entre as desinências de todas (ou de quase todas) as pessoas na conjugação do verbo. Portanto, o pronome pessoal nem sempre se faz necessário e sua elipse é comum neste idioma, principalmente no âmbito da escrita.

Com o objetivo de sanar o incômodo causado pela repetição de "ele", produzimos uma nova versão da tradução do trecho em que suprimimos várias ocorrências de "ele". No quadro 3, abaixo, na coluna direita, marcamos com um símbolo de vazio as supressões de "ele" e destacamos com um sublinhado os casos em que o pronome foi mantido:

Quadro 3

Texto fonte: fragmento 1	Nova versão da tradução
Il n'était plus sûr de ne pas être une petite fille : […] ; il avait peur que les gens ne décident tout d'un coup qu'il n'était plus un petit garçon ; […]. Tout le monde lui dirait : ma jolie petite chérie ; peut-être que ça y est déjà, que je *suis* une petite fille ; il se sentait si doux en dedans, que c'en était un petit peu écœurant, et sa voix sortait toute flûtée de ses lèvres, et il offrit des fleurs à tout le monde avec des gestes arrondis, il avait envie de s'embrasser la saignée du bras. Il pensa : ça n'est pas pour de vrai. Il aimait bien quand ça n'était pas pour de vrai mais il s'était amusé davantage le jour du Mardi gras : on l'avait costumé en Pierrot, il avait couru et sauté en criant, avec Riri, et ils s'étaient cachés sous les tables.	Ele não estava mais seguro de não ser uma menina [...]; [Ø] temia que as pessoas *** decidissem *** *** *** que ele não era mais um menininho; [...]. Todo mundo lhe diria, minha linda queridinha; talvez *já* seja assim, eu *já seja* uma menina; [Ø] sentia-se tão *** por dentro que chegava a ser um pouco ***, e sua voz saia *** *** de seus lábios, e ele ofereceu flores a todo mundo com os gestos arredondados, ele *** *** *** *** *** *** *** ***. [Ø] Pensou: isso é de faz de conta. Ele *** *** quando era de faz de conta, mas [Ø] tinha se divertido mais no *** *** *** *** quando *** *** *** de Pierrot, [Ø] havia corrido e pulado e gritado, com Riri, e [Ø] haviam se escondido sob as mesas.

Passamos a...

III O segundo trecho

Está situado no início do terceiro parágrafo de "L'Enfance d'un chef" cujos acontecimentos ocorrem nos dias imediatamente posteriores ao do primeiro parágrafo. O personagem Lucien se prepara para dormir, ouvindo histórias de sua mãe.

Novamente, colocamos o texto fonte à esquerda e nossa tradução em estado inicial, à direita. Marcamos com asteriscos algumas dificuldades que encontramos neste trecho, mas sobre as quais não nos debruçamos aqui.

Quadro 4

Texto Fonte: fragmento 2	Nossa tradução em estado inicial
Il [Lucien] lui demanda de lui raconter *Le Petit Chaperon Rouge*, et maman le prit sur ses genoux. Elle lui parla du loup et de la grand-mère du Chaperon Rouge, un doit levé, souriante et grave. Lucien la regardait, il lui disait : « Et alors ? » et quelquefois, il lui touchait les frissons qu'elle avait dans le cou ; mais il ne l'écoutait pas, il se demandait si s'était bien sa vraie maman. Quand elle eut fini son histoire, il lui dit : « Maman, raconte-moi quand tu étais petite fille. »	Ele pediu a ela que lhe contasse *Chapeuzinho Vermelho*, e mamãe o colocou em seus joelhos. Ela lhe falou sobre o lobo e sobre a avó da Chapeuzinho Vermelho, com um dedo levantado, sorridente e grave. Lucien a olhava e lhe dizia: "E então?", *** ***, ele lhe tocava *** *** *** *** *** *** ***; mas ele não a escutava, perguntava-se se era mesmo a sua verdadeira mamãe. Quando ela acabou sua história, ele lhe disse: "Mamãe, me conta de quando tu eras ***."

Novamente, durante as leituras posteriores de nossa proposta incipiente de tradução, tivemos a sensação de que algo soava estranho no trecho constante na coluna direita do quadro 4. Após a realização das primeiras revisões, que contou com comentários críticos dos colegas do projeto de pesquisa, conseguimos identificar a fonte do estranhamento: uma inadequação em nossa então proposta de tradução em língua portuguesa. Qual seria ela?

Notamos, embora em menor quantidade que no trecho anterior, o também abundante uso de pronomes, porém, neste caso, os oblíquos da terceira pessoa singular (*pronoms compléments d'objet indirect singulier*, em francês). As cinco aparições de "lhe" em tão curto fragmento de texto foram identificadas como a razão de nosso estranhamento. Além disso, alguns elementos de léxico do trecho 2 revelam, no discurso do narrador em terceira pessoa, intrusões do personagem Lucien, uma criança ainda muito pequena. Este aspecto reforça o fato de que, em português, não poderia haver tais pronomes, pois eles dificilmente seriam dominados pelo personagem intruso.

Após revisões e discussões no âmbito de nosso projeto de pesquisa, observamos que, em língua francesa, os pronomes complemento de objeto direto e indireto são necessariamente utilizados, com presença explícita, na língua oral e

escrita, em todos os seus registros, do informal ao formal. Em português, contrariamente ao francês, o emprego de pronome com essa função é raro na oralidade e se restringe à escrita e à norma culta, podendo ser substituído pela elipse, por palavras de diferentes categorias gramaticais que retomem o objeto com outras palavras e, até mesmo, pela repetição do objeto.

Apresentamos abaixo um novo quadro em que sublinhamos, na coluna à esquerda, as ocorrências dos pronomes complemento de objeto indireto em francês. Na coluna à direita, localiza-se nossa tradução em estado inicial na qual sublinhamos todas as vezes em que transladamos os pronomes para o português.

Quadro 5

Texto Fonte: fragmento 2	**Nossa tradução em estado inicial**
Il [Lucien] lui demanda de lui raconter *Le Petit Chaperon Rouge*, et maman le prit sur ses genoux. Elle lui parla du loup et de la grand-mère du Chaperon Rouge, un doit levé, souriante et grave. Lucien la regardait, il lui disait : « Et alors ? » et quelquefois, il lui touchait les frissons qu'elle avait dans le cou ; mais il ne l'écoutait pas, il se demandait si s'était bien sa vraie maman. Quand elle eut fini son histoire, il lui dit : « Maman, raconte-moi quand tu étais petite fille. »	Ele pediu a ela que lhe contasse *Chapeuzinho Vermelho*, e mamãe o colocou em seus joelhos. Ela lhe falou sobre o lobo e sobre a avó da Chapeuzinho Vermelho, com um dedo levantado, sorridente e grave. Lucien a olhava e lhe dizia: "E então?", *** ***, ele lhe tocava *** *** *** *** *** *** ***; mas ele não a escutava, perguntava-se se era mesmo a sua verdadeira mamãe. Quando ela acabou sua história, ele lhe disse: "Mamãe, me conta de quando tu eras ***."

Podemos observar que, em nossa tradução em estado inicial, mantivemos, em português, todos os pronomes sublinhados em francês.

Porém, uma vez identificada a inadequação dessas transposições, reanalisamos o parágrafo, buscando identificar quais ocorrências dos pronomes em francês poderiam receber uma melhor solução. Chegamos, assim, ao próximo quadro no qual marcamos com um sublinhado os "lhe" que mantivemos e, com um símbolo de vazio, "[Ø]", os que decidimos suprimir.

Quadro 6

Texto Fonte: fragmento 2	Tradução nossa
Il lui demanda de lui raconter *Le Petit Chaperon Rouge*, et maman le prit sur ses genoux. Elle lui parla du loup et de la grand-mère du Chaperon Rouge, un doit levé, souriante et grave. Lucien la regardait, il lui disait : « Et alors ? » et quelquefois, il lui touchait les frissons qu'elle avait dans le cou ; mais il ne l'écoutait pas, il se demandait si s'était bien sa vraie maman. Quand elle eut fini son histoire, il lui dit : « Maman, raconte-moi quand tu étais petite fille. »	Ele pediu a ela que lhe contasse *Chapeuzinho Vermelho*, e mamãe o colocou em seus joelhos e [Ø] falou sobre o lobo e sobre a avó da Chapeuzinho Vermelho, com um dedo levantado, sorridente e grave. Lucien a olhava e [Ø] dizia: "E então?", *** ***, ele lhe tocava *** *** *** *** *** *** ***; mas ele não lhe escutava, perguntava-se se era a sua verdadeira mamãe. Quando ela acabou sua história, ele [Ø] disse: "Mamãe, me conta de quando tu eras ***."

Buscamos, até aqui, estudar duas dificuldades surgidas na passagem de um idioma, o francês, para outro, o português. Neste processo, houve uma tradução incipiente que, ao ser lida e revisada, nos provocou uma sensação de desconforto. Procuramos, então, entender o porquê de tal incômodo. Com a releitura e a discussão das ocorrências acima apresentadas junto ao projeto de pesquisa sobre as dificuldades, entendemos que a língua estrangeira se deixou transparecer na língua materna do tradutor, possivelmente devido a um automatismo na atividade de tradução, um automatismo referenciado na língua de partida. Ou seja, houve interferência da língua estrangeira (francês) na língua materna do tradutor (português). Geralmente, essa influência é denominada como galicismo.

A seguir, passamos à investigação da classificação das inadequações analisadas acima.

IV Qual seria a denominação deste tipo de dificuldade?

Uma vez que notamos algo estranho em nossa tradução e que conseguimos localizar o que provocou tal efeito, decidimos buscar a denominação deste tipo de equívoco. De qual categoria de dificuldade se trata?

Paulo Rónai é um dos poucos que escreveu vários trabalhos sobre a tipologia das dificuldades de compreensão e/ou tradução. Por isso, dois livros e dois artigos dele constam na bibliografia básica e inicial de nosso projeto de pesquisa. Em dois deles, ele toca no problema que apontamos nas duas partes anteriores.

No primeiro trabalho, encontramos a palavra "decalque" utilizada pelo autor para alertar a respeito de "certas estruturas sintáticas do francês, cujo simples decalque em português não só produz frases desajeitadas, mas muitas vezes chega a alterar-lhes o sentido. Vejam-se os estragos que a tradução indistinta do pronome *il* pode produzir." (Rónai, 1975, p. XIII)

Alguns anos depois, Rónai voltou ao mesmo assunto, embora sem usar o termo "decalque". Levantando a pergunta: "fazer uma tradução literal ou livre?", respondeu que, "mesmo no campo técnico, não existe tradução literal", explicando:

> Lembremos, por exemplo, que o pronome pessoal *il* é usado em francês com frequência muito maior do que o seu equivalente português "ele", porque [...] em francês os verbos devem ser obrigatoriamente acompanhados do sujeito. Será isto apenas uma questão de estilo? O fato é que a tradução mecânica de todos os *il* pode dificultar a compreensão do enunciado.
>
> Ainda dentro das relações do francês e do português, lembremos todas as expressões impessoais tão numerosas em francês de que o pronome *il* faz parte: *il convient*, *il faut*, *il n'en est pas moins vrai*... sem analogia em português, para melhor compreendermos o absurdo contido na expressão 'tradução literal'. (RÓNAI, in PORTINHO, 1984, p. 10-11)

Nestes dois artigos, Paulo Rónai trata, portanto, do traduzir maquinal, mecânico, automático, que traduz transpondo, transladando palavra por palavra (ou como ainda se diz: à letra, letra a letra, ao pé da letra). Ou seja, em ambos textos, ele aborda o problema estudado acima, que ele aponta como um equívoco, para o qual usa a palavra "decalque" no primeiro texto e que denomina de "tradução literal" e, ainda, "tradução mecânica" no segundo.

Qual termo escolher? Considerando que "tradução literal" costuma ser oposto a "tradução livre", que o conteúdo semântico de ambos sintagmas é variável, impreciso, polissêmico, que, portanto, seria necessária uma ampla pesquisa para tentar precisar seus respectivos usos, com o alto risco da investigação resultar inconclusiva, julgamos preferível, neste trabalho, não usar essa expressão. "Tradução mecânica" é uma boa tentativa de definição e se configura como uma opção interessante, embora não seja corrente nem dicionarizada. Por isso,

decidimos desenvolver uma busca visando averiguar a adequação da palavra "decalque" para designar o fenômeno sob estudo.

Consequentemente, realizamos uma pesquisa sobre a palavra "decalque" e sobre seu equivalente francês, *calque*. A busca foi realizada em três dicionários da língua francesa (*Dictionnaire de l'Académie francaise – 9e édition*, *Petit Robert e* le *Trésor de la langue française informatisé*), em quatro da língua portuguesa (*Aurélio*, *Caldas Aulete*, *Houaiss*, *Michaelis*) e em dois dicionários do campo da linguística (Martinet e Crystal). Neste trabalho, apresentamos alguns resultados de nossa busca no que tange apenas à bibliografia em português.

Inicialmente, observamos que a palavra "decalque" consta em todos os quatro dicionários da língua portuguesa pesquisados, que a palavra "calque" aparece apenas no *Aurélio* (remetendo a "decalque") e que a palavra "calco" é de uso lusitano (Aurélio, 2014). Portanto, aqui nós usamos apenas a palavra "decalque".

Constatamos, também, que o primeiro sentido de "decalque" é sempre relativo a um processo do desenho e das artes gráficas, conforme a primeira acepção em *Aulete* (2019): "Transferência de uma imagem gráfica de uma superfície para outra, por compressão ou cópia".

Por derivação ou extensão, os quatro dicionários consultados – *Aulete*, *Aurélio*, *Houaiss* e *Michaelis* - propõem o sentindo de "cópia" ou "plágio".

Finalmente, sempre em posições finais, há o uso técnico da palavra como termo da linguística. Aurélio (2014) e Houaiss (2011) trazem a precisão que se trata de um tipo de "empréstimo", isto é, a "incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente a outra língua", o que pode se dar "por diferentes processos" (Houaiss, 2011). A incorporação ou empréstimo pode ocorrer por reprodução pura e simples do termo sem alteração de pronúncia e/ou grafia, por exemplo, *know-how*, ou com adaptação fonológica e ortográfica, como em *garçom* e *futebol* (Houaiss, 2011). Por sua vez, o decalque é o "empréstimo lexical em que se traduz para vocabulário nativo a formação estrangeira" (AURÉLIO, 2014)", os exemplos fornecidos pelos referidos dicionários sendo: "cachorro-quente" (decalque do inglês *hotdog*), "ter lugar" (no sentido de "acontecer", decalque do francês *avoir lieu*), "arranha-céu" (decalque do inglês *skyscraper*) ou "força-tarefa (decalque do inglês *task force*).

A definição de David Crystal, no *Dicionário de linguística e fonética* é:

> Decalque: termo usado na linguística histórica e comparada para indicar um tipo de empréstimo em que os constituintes morfofonêmicos da palavra ou expressão emprestada são traduzidos item por item em morfemas equivalentes de outra língua. O exemplo “Superhomem”, do inglês *Superman*, ilustra esta ‘tradução de empréstimo’. (2000, p. 74)

Dentre os dicionários da língua portuguesa, *Michaelis* (2009) é o único a considerar que a palavra “decalque” designa também um “procedimento de tradução que consiste em traduzir literalmente sintagmas ou frases da língua original para a língua da tradução, como, por exemplo, task force = força-tarefa”. Isto é, a fonte compreende, corretamente, que o vocábulo “decalque” ultrapassa o sentido de “empréstimo” ou “elemento traduzido” por decalque (como “arranha-céu”), mas designa também o procedimento de tradução pelo qual o empréstimo é obtido. O decalque é, de fato, um legítimo procedimento de tradução.

Porém, os avisos de Paulo Rónai (ver acima) a respeito dos “estragos”, das “frases desajeitadas” produzidos pelo “simples decalque” (1975A, p. XIII), do “absurdo contido na expressão ‘tradução literal’” (1984) avisam que o decalque não pode ser encarado como varinha mágica que funciona sempre, em qualquer contexto, alertam que o decalque não pode ser usado de forma “indistinta” (Rónai, 1975A, p. XIII).

De tudo que antecede, deve-se concluir que, como todo e qualquer outro procedimento de tradução, o decalque pode ou não ser de uso acertado, não devendo ser utilizado indistintamente. De forma que, para trazer maior clareza às denominações, sugerimos empregar a palavra “decalque” para designar o procedimento de tradução bem como o respectivo tipo de empréstimo, e a expressão “decalque errôneo” ou “decalque equivocado” para referir ao uso equivocado do procedimento de tradução.

Conclusão

Neste trabalho, buscamos nos debruçar sobre duas dificuldades surgidas durante nossa tradução, do francês para o português, do conto “L’Enfance d’un chef”, de Jean-Paul Sartre. Nosso estudo foi dividido em quatro partes principais: I) a apresentação do projeto no qual desenvolvemos essa reflexão; II) a apresentação da primeira dificuldade: os pronomes pessoais; III) a apresentação da segunda dificuldade: os pronomes complemento de objeto direto e indireto e IV) uma investigação teórica a respeito da definição (ou denominação) de cada tipo (ou classe) de dificuldade apresentada.

Nas partes II e III, expusemos dois trechos com amostras de nossas dificuldades e tentamos explicitar, passo a passo, as etapas que nos levaram às soluções de tradução. Durante o processo de análise da nossa tradução dos pronomes pessoais e dos pronomes complemento de objeto direto e indireto nos contextos apresentados, observamos que tais dificuldades podem também se manifestar como problemas para outros estudantes e tradutores do francês para o português.

Em uma segunda etapa deste trabalho, dedicamo-nos ao estudo da definição e denominação desse tipo de dificuldade. A partir de Paulo Rónai, encontramos a palavra “decalque”. Buscamos o sentido de tal vocábulo em outros dicionários de língua e de linguística e concluímos que tal palavra, sinônima de cópia, pode ser utilizada para descrever o procedimento de tradução utilizado em nossas primeiras tentativas de verter os pronomes já mencionados. É importante afirmar que tal processo não foi bem-sucedido nos casos explicitados, isto é, no contexto de dificuldades de tradução cuja natureza é estrutural, tratando-se, então, de decalque errôneo ou equivocado. Porém, conforme os dicionários consultados, o decalque é um recurso de tradução e pode se mostrar bastante pertinente.

Referências

AULETE, Francisco; VALENTE, Antônio. **Dicionário online Caldas Aulete**. Lexikon Editora Digital, 2019. Disponível em: http://www.aulete.com.br/

BATH, Sérgio; BIATO, Oswaldo. **Les faux amis e outras peculiaridades da língua francesa para uso dos brasileiros**. Brasília: Editora da UnB, col. “Humanidades”, 1998.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Minidicionário Aurélio versão eletrônica**. Positivo, 2014.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e de fonética**. Tradução e adaptação de Maria Carmelita de Pádua Dias. São Paulo: Cultrix, 2000.

Dicionário online Michaelis. Editora Objetiva, 2009. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/

DURIEUX, Christine. “La difficulté en traduction”. **Revue des lettres et de traduction**, 1999, nº 5. Université du Saint-Esprit de Kaslik (Liban). p. 31-34. Disponível em: http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/41863/1999_5_31-34.pdf?sequence=3&isAllowed=y

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss do português**. CD-ROM. Rio de Janeiro, 2011.

MOUNIN, Georges. **Problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, coll. “Bibliothèque des idées”, 1971.

PORTINHO, Waldivia Marchiori (Org.). **A tradução técnica e seus problemas**. São Paulo: Álamo, 1984.

RÓNAI, Paulo. Advertência. In: Idem. **Guia prático da tradução francesa**. 2. ed., rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Educom, 1975. pp. XI - XV.

RÓNAI, Paulo. Problemas gerais da tradução. In: PORTINHO, Waldivia Marchiori (org.). **A tradução técnica e seus problemas.** São Paulo: Álamo, 1984, pp. 1-15.

RÓNAI, Paulo***. A tradução vivida***. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

RÓNAI, Paulo. **Escola de Tradutores**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

SARTRE, Jean-Paul. **Le Mur**. Paris: Gallimard, coll. Folio, 2013.

XATARA, Cláudia; OLIVEIRA, Wanda Leonardo de. **Dicionário de falsos cognatos francêsportuguês/português-francês**. 2. ed., revista e ampliada. São Paulo: Editora de Cultura, 2008.

ÉCRIRE-TRADUIRE LA CARAÏBE : L'ÉCRIVAIN-TRADUCTEUR À LA CROISÉE DES LANGUES ET DES CULTURES

Normelia Maria Parise
Univerdidade Federal do Rio Grande- FURG
normelia_parise@hotmail.com

Résumé :Dans un entretien récent l'écrivaine haïtienne Yanick Lahens affirme qu'Haïti peut s'écrire désormais en plusieurs langues. Pour l'écrivain et philosophe martiniquais Edouard Glissant, l'écrivain contemporain participe au Tout-monde et écrit dans la présence de toutes les langues du monde. Pour l'écrivain Raphaël Confiant, également Martiniquais, l'écrivain antillais écrit sous la présence d'au moins deux langues. De sorte que le traducteur d'un texte littéraire francophone des Antilles-Guyane ne peut pas ignorer que sous le français parle une autre langue, le créole. Notre propos est celui de revenir sur quelques procédés utilisés par des écrivains haïtiens, martiniquais, guadeloupéens, comme les gloses, les notes explicatives en bas de page, le glossaire à la fin du livre, - ce que Confiant appelle «l'activité traductive» traversant l'écriture antillaise; de réflechir sur ce travail de traducteur fait par l'écrivain francophone dans ses romans. Le travail de l'écrivain haïtien Jacques Roumain dans roman *Gouverneurs de la rosée*, en est emblématique.

Mots-clés: Écriture; Haïti et Antilles francophones; français; créole ; «activité traductive»

Cette communication ressort de mon expérience en tant qu'enseignante de langue et littératures française et francophone, qui a fait la maîtrise sur la littérature québécoise et le doctorat sur la littérature haïtienne. Elle découle, par ailleurs, de mon expérience en Haïti, d'octobre 2008 à août 2011, période durant laquelle j'y ai vécu et travaillé en tant que directrice du Centre Culturel Brésil-Haïti et enseignante à l'École Normale Supérieure d'Haiti, dans le Département de Langues Vivantes. Cette expérience m'a permis de vivre dans un contexte où au moins deux langues (le français et le créole) sont en permanent rapport de forces et en permanente Relation. Côtoyées par l'anglais et l'espagnol.

Or, en Haïti, la (de)colonisation a produit, d'une part, d'autre part, une résistance de la langue et la culture créoles, créées par les esclaves, et d'autre part un contexte de diglossie. Sa géopolitique a produit un contexte où cohabitent au moins quatre langues: le créole, le français, l'espagnol et l'anglais. Le créole, langue minoritaire et opprimée, longtemps cantonnée dans l'oralité, exclue de la Cité, doit en permanence négocier avec les trois langues, d'écriture, impériales.

Cette permanente négociation a produit, de son côté, un processus constant de créolisation résultant en un «français haïtien», un «français créolisé», un «créole francisée», «français français», «créole créole»…, ce qui rend le terrain linguistique assez glissant. Et là, nous nous trouvons dans une «forêt de signes». Il y a d'ailleurs deux proverbes haïtiens qui traduisent cette complexité linguistique et culturelle: Ayti

se tè glise (*Haïti est une terre glissante*). *Dèyè mòn gen mòn*. (Derrière les mornes, il y a des mornes). Et là nous avons déjà une difficulté, le mot «morne» renvoyant difficilement à «colline» ou «montagne». D'près Raphaël Confiant, le traducteur d'un texte littéraire d'Haïti, des Antilles-Guyane ne peut pas ignorer que sous le français parle une autre langue, le créole. Le mot « morne » en Haïti résonne de l'Histoire des luttes et de résistance des esclaves. Dans le *Cahier de retour au pays natal*, le morne en est un personnage.

Toute une histoire se cache sous le mot «morne» en Haïti et aux Antilles, voire dans toute la Caraïbe et même au Brésil. Lilian Pestre d'Almeida a traduit le grand texte de la Négritude et de la littérature «francophone», *Cahier d'un retour au pays natal* de Aimé Césaire. Le mot «morne» y traduit par «morro». Or, celui-ce a de pareilles résonances que le «morne», puisque toute une histoire se cache dans ce mot au Brésil. Une histoire qui ressemble à celle d'Haïti, celle de l'esclavage et du *Marronnage*, mot renvoyant aux formes et stratégies de résistance des esclaves.

Dans ce contexte, le travail du traducteur ne peut pas ignorer «le contact (violent) des langues et des civilisations», le Marronnage et la Créolisation (cf. Edouard Glissant), le bilinguisme, voire le plurilinguisme, la diglossie et l'oralité façonnant les œuvres de la Caraïbe, des Amériques. Ce phénomène se produit également en Afrique, notamment au Magheb. Dans l'essai «Le Monolinguisme de l'autre», Jacques Derrida établit un dialogue avec Abdelkébir Khatibi où il est question de l'écrivain francophone arabe, berbère, juif d'Algérie face à plusieurs langues et cultures dans un contexte (pos)colonial.

La complexité linguistique en Haïti s'accompagne d'un taux élevé d'analphabétisme, d'une société marquée par l'oralité. Il en ressort que l'écrivain(e) haïtien(ne), dont la langue maternelle est le créole, écrit dans un contexte à la fois de diglossie et de plurilinguisme. Il en découle également que, à l'intérieur du pays, la littérature haïtienne est produite en créole et en français. Et, du fait des migrations et des exils, elle s'écrit aussi en dehors du pays: en République Dominicaine, en France, au Canada, aux Antilles françaises, aux États-unis, en Afrique… Elle commence peut-être s'écrire au Brésil. L'entretien récent de l'écrivaine haïtienne Yanick Lahens porte le titre «Haïti peut s'écrire désormais envers et contre tout en plusieurs langues». Déjà, l'écrivain martiniquais Edouard Glissant affirme, dans ses écrits, que l'écrivain francophone aujourd'hui, ou l'écrivain tout court, à l'ère de la mondialisation, écrit dans la présence de toutes les langues du monde.

Partant de l'affirmation de l'écrivain martiniquais Raphaël Confiant, selon laquelle il y aurait une «activité traductive» qui traverse l'écriture antillaise, nous voulons, abord, interroger cette «activité traductive» dans la littérature haïtienne dont certains procédés à l'oeuvre dans les textes d'écrivains d'Haïti seraient les gloses, les notes explicatives en bas de page, le glossaire à la fin du livre. Dany Lafferière introduit une note en bas de la dédicace de son livre *Pays sans chapeau* pour en expliquer le titre.

Selon Confiant,

> Quand un Antillais écrit, il y a d'emblée deux langues qui parlent, il y a quatre pôles linguistiques qui se mettent en branle. Il y a celle qui parle à voix haute, le français, et celle qui murmure, le créole. Jacques Coursil appelle cette dernière la langue muette et c'est d'une muette qui parle qu'il s'agit. Comment s'y prend-t-elle ? Par la traduction justement, par une espèce de tension traductive généralisée qui va traverser de part en part l'écriture antillaise, même celle qui a l'air d'utiliser exclusivement la variété standard comme le fait la poésie d'un Aimé Césaire. (CONFIANT, 2000, p.52).

Comment se produit cette «tension traductive» dans la littérature haïtienne? Avant de chercher à répondre à cette question, j'aimerais d'abord faire une remarque: en Haïti comme aux Antilles françaises, l'avènement d'une littérature antillaise, martiniquaise, haïtienne, créole, et non pas d'expression française ou francophone, se produit lorsque la littérature croise l'Ethnographie,l'Ethnologie et l'Anthropologie. Ces disciplines ouvrent la voie à un «retour au pays natal». C'est-à-dire à un besoin de connaître et reconnaître la part de soi qui a été mise sous silence, refoulée, opprimée, ce qui a conduit à la reconnaissance du Créole et du Vaudou, comme une langue et une religion à part entière, voire comme une culture à part entière. De sorte que lorsque la production littéraire d'Haïti se tourne vers et se met à scruter le pays, à en parler et le faire parler, une «activité traductive» la traverse, se traduisant par la créolisation de l'écriture et par l'écriture en créole, par des notes, des gloses, des glossaires…

Ce processus s'intensifie au début du XXème siècle avec la foisonnante production romanesque des *Nationaux* (Marcelin, Innocent, Hibbert, Lhérisson) et avec l'*Indigénisme* des années 20 dont Jacques Roumain est le *poto mitan*. Gouverneurs de la rosée publié en 1944, après sa mort, devient le grand classique du roman haïtien. Il se caractérise par un travail de créolisation des langues française et

créole et de l'insertion de la littérature haïtienne dans l'espace Hispanophone[58]. Cependant, en 1905 Justin Lhérisson, publiait *La famille Pitite-Caille* dont la forme et le langage puisaient dans la culture populaire créole[59]. Ces deux romans opèrent différemment la créolisation et créent diversement une poétique de la relation. Dans le récit de Justin Lhérisson les langues sont encore étanches tandis que chez Jacques Roumain elles en composent une autre langue, comme c'est le cas, au Brésil, de Mario de Andrade et Guimarães Rosa.

Ces deux romans se trouvent à des moments charnières d'une intense production romanesque tournée vers la «réalité du pays» et voulant ou en «peindre un tableau» des mœurs, des coutumes, des passions, de la vie sociale, psychologique et politique, ou témoigner de la condition du peuple, de son oppression. Disons que Justin Lhérisson appartient à la génération qui voulait «peindre» la vie sociale et politique, en offrir un tableau critique et édificateur, tandis que Jacques Roumain appartient à la génération qui voulait en témoigner et en dénoncer la situation d'oppression du paysan pour la transformer, armé du matérialisme marxiste.

La famille Pitie-Caille, de Justin Lhérisson est une sorte d' «audience» où l'écrivain passe d'une langue à l'autre, du français au créole mélangeant les deux langues, créolisant le français et francisant le créole. Mais c'est avec Gouverneurs de la rosée que le processus de créolisation forge une nouvelle langue littéraire haïtienne. Léon-François Hoffmann analyse, dans l'article «Complexité linguistique et rhétorique dans *Gouverneurs de la Rosée* de Jacques Roumain», les techniques de créolisation de la langue française et créole dans ce classique du romain haïtien. Je cite:

> La première remarque qui s'impose est que Roumain a inclus dans son roman un certain nombre de notes en bas de page, et ce dès l'édition originale, celle de Port-au-Prince, 1944. Elles se rapportent essentiellement à deux sortes d'unités linguistiques: celles qui sont en espagnol dans le texte, et des mots et des expressions en créole. (HOFFMANN, 1976, p.9)
>
> Lorsqu'il s'agit d'un mot qui n'a pas d'équivalent exact en français, la note fournit une explication : un *coumbite* est « un travail agricole collectif », les *loâs* sont des « divinités du vaudou », c'est dans la *gaguière* que se déroule les combats de coqs, *le plaçage* est une forme de mariage paysan, le *clairin* est un alcool de canne, un *don est* un gros propriétaire, etc. (idem, p.11)

[58]. Son auteur, Jacques Roumain, fondé aux années 20, le Bureau d'Ethnographie d'Haïti.
[59]. Je pense a *Macunaíma et a Grande Sertões: Veredas, a Meu tio Iauaretê…*

Dans *Gouverneurs de la rosée*,

> Si le lecteur français a parfois l'impression de se trouver devant une langue inventée de toutes pièces par l'auteur, il n'aura pas tout à fait tort. […] tous les personnages du roman sont des campagnards (ou, comme on dit en Haïti, et comme l'écrit Roumain, des *habitants).* Les habitants, nous le savons, ne parlent que créole ; or, Roumain les fait parler français. Et ce français n'est pas une traduction du créole, mais une adaptation. Il n'est pas sans intérêt de relever quelques-unes des techniques que le romancier utilise pour arriver à une langue qui réussit à conserver la saveur du créole sans en avoir la difficulté. (Idem, pp.15-16)
> nous entendons deux voix : celle de l'auteur, universitaire, ethnologue, diplomate, qui manie le français avec autant de maestria que les meilleurs écrivains de l'Hexagone, et celle de Manuel, d'Annaïse, de Bienaimé, de Délira, de Gervilen, bref des habitants de Fonds- Rouge, à qui Roumain a forgé une langue pour qu'ils puissent s'adresser aussi au lecteur français. […] (Idem, pp.19-20)

Hoffmann y distingue des adaptations du français académique contribuant à l'haïtianisation du texte (cf. les habitants entonnent un cantique transcrit par Roumain dans un orthographe imitant la prononciation du paysan haïtien); deux sortes de notes se référant à des mots ou à des expressions créoles: celle qui traduit du créole en français («*Pitite mouin, ay pitite mouin»,* c'est-à- dire : « Mon petit, ah mon petit.) Et, la note qui traduit la chanson «*Femme-la dit, mouché, pinga ou touché mouin, pinga-eh.]»* = «La femme dit Monsieur, prenez garde à ne pas me toucher, prenez garde ». Dans le cas des proverbes et d'autres expressions idiomatiques, Roumain cherche une équivalence, comme c'est le cas du proverbe *Pissé qui gaillé, pas cumin, traduit par* : «Le pissat dispersé n'écume pas» mais qui équivaut à: «Pierre qui roule n'amasse pas mousse ».

Lorsqu'il s'agit d'un mot qui n'a pas d'équivalent exact en français, l'auteur ajoute une note explicative: un *coumbite* est «un travail agricole collectif», les *loas* sont des « divinités du vaudou », la *gaguière est où* se déroule les combats de coqs, *le plaçage* est une forme de mariage paysan, le *clairin* est un alcool de canne, un *don est* un gros propriétaire, etc. Pour Hoffmann, ce qui fait l'originalité du langage littéraire de Roumain «c'est le jeu subtil d'une langue française « haïtianisée» ou « créolisée » qu'il transcrit, mais aussi qu'il forge.» (HOFFMANN, 1976, p.13)

La complexité linguistique s'y traduit ainsi par la présence du créole, du français, du français haïtien, du français créolisé, des créolismes et des haïtianismes. En effet, comment différencier la langue française haïtianisée de la langue française créolisée? Qu'est-ce qui distingue le « français haïtien » (laisser pour quitter, lessiveuse pour

blanchisseuse, fanfaron pour farandoleur, bailler pour donner) du créole? Le créolisme (employée en créole et en français) de l'haïtianisme (employée en français haïtien)? Voilà tout un programme pour le traducteur du texte haïtien.

REFERÊNCIAS

COMBE. Dominique. **Derrida et Khatibi** : autour du Monolinguisme de l'autre. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14197.pdf

CONFIANT, Raphaël. **Traduire la littérature en situation de diglossie.** https://journals.openedition.org/palimpsestes/1635.

DERRIDA, Jacques. **Le Monolinguisme de l'Autre.** https://www.psychaanalyse.com/pdf.

FOKINE, Sergueï. «**Traduire celui qui veut écrire "dans une sorte de langue étrangère**". Langue-Deleuze», Multitudes, vol. 29, no. 2, 2007, pp. 161-171.

GLISSANT, Edouard. **Traité du Tout-Monde**, Paris, Gallimard, 1997.

_____. **Tout-Monde**, Paris, Gallimard, 1993.

_____. **Le Discours antillais**. Paris: Gallimard, 1997.

_____. **Introduction à une poétique du Divers**. Paris: Gallimard, 1996.

_____. **Poétique de la Relation**. Poétique III. Paris: Gallimard, 1990.

_____. **Traduire la relation entre les langues.** https://mondesfrancophones.com/dossiers/edouard-glissant/traduire-la-relation-des-langues-un-entretien-avec-edouard-glissant/.

_____. «**Traduire : Relire, Relier. Conférence inaugurale**», Onzièmes assises de la traduction (Arles 1994), Paris, Actes Sud, 1995. Le texte de ce discours a été raccourci et repris avec modifications dans Édouard Glissant, « Langues et langages », Introduction à une poétique du Divers, Gallimard, Paris, 1996, pp. 45- 46.

_____. «**Les Nouvelles données de l'écriture**», Société et littérature antillaise aujourd'hui. Actes de la rencontre de novembre 1994 à Perpignan, Cahiers de l'Université de Perpignan, 1997, N°25, pp. 109-110.

_____. «**Traduction, Relation**», La Cohée du Lamentin, poétique V, Gallimard, Paris, 2005, pp. 143-144.

GAUVIN. Lise, **Écrire pour qui?** L'écrivain francophone et ses publics. Paris: Khartala, 2007.

_____. **L'écrivain francophone à la croisée des langues**. Entretiens Paris: Kharthala, 1997.

_____. (1992). **L'imaginaire des langues** : Entretien avec Édouard Glissant.

Études françaises, 28(2-3), 11–22. doi:10.7202/035877ar.

_____. **L'Hospitalité dans le langage ou la bi-langue de Khatibi.** Sur internet.

_____. **Écrire en français**: le choix linguistique. https://www.sgdl.org/sgdl-accueil/presse/presse-acte-des-forums/l-ecrivain-dans-l-espace-francophone/1178-ecrire-en-francais-le-choix-linguistique.

HOFFMANN. Jean-François. **Haïti**: lettres et l'être. Toronto: Editions du GREF, 1982.

_____. Haïti. **Couleurs, Croyances Créole**. Montréal & Port-au-Prince: Les Editions du CIDIHCA & Les Editions Henri Deschamps, 1990.

LAHENS, Yanick. L'Exil. **Entre l'ancrage et la fuite**. L'écrivain Haïtien. Port-au-Prince: Henri Deschamps, 1990.

LARRIVÉE, Isabelle. **La Littérarité comme traduction**. Abdelkébir Khatibi et le palimpseste des langues. Thèse de doctorat. Université Paris XIII, mars 1994.

LAROCHE, Maximilien. **La double scène de la représentation**. Port-au-Prince: Editions Mémoire,2000.

MEMMI, Albert. **Portrait du colonisé**. Portrait du colonisateur. Paris: Gallimard, (1957) 1985.

MÉNIL, René. **Antilles déjà jadis, précédé de Tracées**. Paris: Jean Michel Place, 1999.

MOOC. **Parcours de traductologie**. http://tout-monde.com/mooctrad.

SIMASOTCHI-BRONÈS, F. **Les littératures des Antilles françaises**: des doudouistes aux (post)-créolistes. *Québec français*, (174), 55–58, 2015.

ESPECIFICIDADES DO TRABALHO COM A LEITURA E COM A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: PARA ALÉM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Maíra de Sousa Emerick de Maria
Universidade Federal de Santa Catarina
maira0101@hotmail.com

Resumo: o presente artigo traz um recorte de uma das formações realizadas pelo Programa Federal *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC/SC), no ano de 2018. Nessa formação, o tema foi planejamento docente, e, a partir dele, foi proposto uma articulação entre o trabalho com leitura, escrita e análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa discussão tem como base a proposta do ensino do sistema de escrita alfabética intrinsicamente relacionado aos usos sociais da escrita pelos sujeitos nos diferentes contextos. Os autores base são: Britto (2003; 2012), Geraldi (1984) e Libâneo (1990). Assim, o objetivo do trabalho é problematizar as ações com o texto na sala de aula e algumas práticas cristalizadas na escola. Para isso, fez-se uma seleção de atividades que envolvem a escrita e que foram realizadas com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental numa escola pública de São José/SC.
Palavras-chave: Leitura; Escrita; Alfabetização.

1 Introdução

A alfabetização no Brasil, como pontua Mortatti (2000), está atrelada à trajetória dos métodos de alfabetização. Esses métodos ora privilegiavam partes das palavras, com ensino isolado das letras ou das famílias silábicas, por exemplo, ora privilegiavam a palavração para depois a composição de pequenas sentenças (Cf. FRANCO, 1997. Nesse sentido, "[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita [na área da psicologia da educação e desenvolvimento humano], passou-se a ter uma teoria, e nenhum método". (SOARES, 2004, p. 11, [grifo meu])

Parece, portanto, que os alfabetizadores, em alguma medida, ao se aprofundarem nos constructos teóricos da sua área, afastaram-se das questões metodológicas, marcando uma dicotomia entre teoria e prática. No entanto, é importante compreender que o docente necessita dos conhecimentos teóricos para elaborar seu planejamento e suas ações para não propor o impossível, tampouco aquilo que não faz sentido para o percurso formativo do estudante (Cf. LIBÂNEO, 1990).

Nesse sentido, é condição para o agir docente a compreensão das bases filosóficas e teóricas (o que inclui as concepções e correntes pedagógicas) que subsidiam as suas escolhas metodológicas. Não é foco deste artigo discorrer sobre

essas bases, mas é importante marcar que o apagamento das discussões sobre as concepções de conhecimento, objeto de ensino, alfabetização, aprendizagem, entre outras, em favor de discussões apenas práticas, pode gerar falta de clareza quanto ao papel da escola e do professor no processo formativo dos sujeitos.

Por conta disso, programas de formação continuada são necessários para que o professor continue em formação mesmo após realizar cursos de graduação e pós-graduação e ter anos de experiência em sala de aula. Um desses cursos foi implementado por meio de políticas públicas a nível nacional, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, que teve início em 2012.

Numa visão geral, o referido programa de formação contou com extensivos encontros de estudos voltados, inicialmente, a professores dos Anos Iniciais e depois ampliado para professores da Educação Infantil e também para os gestores. O objetivo do PNAIC era assegurar que todas as crianças se alfabetizassem até os oito anos de idade e, para isso, os profissionais responsáveis por esse processo foram formados para adensar sua compreensão sobre as especificidades da alfabetização.

Em um dos encontros, no início de 2018, o foco foi o planejamento docente, documento fundamental para qualquer trabalho em sala de aula. No entanto, para tratar das questões mais específicas referidas à língua, o encontro foi organizado para debater sobre a entrada dos textos em sala de aula e como os professores poderiam organizar as atividades envolvendo esses textos.

Para isso, além de alinhar a concepção de planejamento, afastando-se da compreensão de que este é um documento meramente administrativo, foi refletido sobre como o ensino do Sistema de escrita alfabética em favor dos usos sociais que se faz dele. Assim, não faz sentido realizar atividades descoladas da prática social e que trazem a língua apenas como um conjunto de regras fechado em si mesmo.

Neste artigo, portanto, proponho uma breve discussão a partir do panorama apresentado acima sobre o trabalho realizado em sala com os textos escritos nos Anos Iniciais. Para isso, dividi o artigo em outras duas seções: a primeira com um aporte teórico que retoma algumas discussões da área de Educação Linguística, em especial, sobre leitura, escrita e análise linguística; e a segunda com uma análise de atividades realizadas por um aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São José/SC. Por fim, finalizo com algumas reflexões que visam colaborar com as discussões referentes à docência e o ensino de linguagem.

2 Ler é bom! Ler é bom?

Assim como afirma Britto (2012), parece consenso que ler é bom e importante. Não são raras as propagandas de projetos e ações que incentivam à leitura, em geral, atrelando o ato de ler ao prazer e à fruição. No entanto, o próprio conceito de leitura não é único e se modificou ao longo da história.

Apesar de no seu sentido *lato* ser usado para representar leitura de mundo, leitura de imagem, leitura de mãos, por exemplo, o sentido que trago no artigo e que é caro à escola diz respeito à leitura de artefatos escritos, o que exige, necessariamente, a apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA. Entretanto, para além da sua apropriação com vistas a decodificar/decifrar o material escrito, também é fundamental a compreensão do que está posto nesse material.

Desse modo, a escola, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é responsável pelo ensino do sistema de escrita alfabética nos/pelos usos sociais a fim de possibilitar que os alunos lidem com os textos escritos, tanto na atividade de leitura quanto na atividade de produção, bem como possam pensar sobre a língua que usam por meio da análise linguística.

Nesse sentido, o trabalho com os textos não pode ser artificial, como um mero treino, cópia ou decifração. Por isso, as atividades que envolvem leitura e escrita devem tratar o texto na sua materialidade de produção real, isto é, apresentar o texto o mais próximo de sua circulação social, considerando o gênero, contexto de produção, autoria, objetivos etc. Pois ao ler e escrever socialmente, os sujeitos precisam considerar essas especificidades.

Assim, há diferenças entre ler uma bula de remédio, uma notícia e uma obra literária, por exemplo, porque se vai a esses textos com objetivos muito distintos, do mesmo modo se agenciam conhecimentos distintos para compreendê-los. Por isso a importância de apresentar e trabalhar com os textos em sua materialidade em sala de aula.

Quanto aos objetivos da leitura, Britto (2012) afirma:

> Lê-se para deleite pessoal, fruição, entretenimento, como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos. Lê-se igualmente para buscar informação do que ocorre na política, na economia, na ordem social, como quando se faz a leitura frequente de jornais e periódicos; lê-se, ainda, para instruir-se sobre coisas práticas ou interessantes ou em busca de ampliação de conhecimento, seja

> sobre história, ciência, cultura; e pode-se, também, ler como forma de autoconhecimento ou aprimoramento pessoal. (BRITTO, 2012, p. 46-47)

Por isso, é papel da escola a formação do leitor, apresentando e ampliando práticas com a leitura que transcendam a imediatez do cotidiano e que possibilitem maior atuação e intervenção desses sujeitos na sociedade.

Concomitante ao trabalho com a leitura, está o trabalho com a produção textual. Historicamente, a atividade de escrever textos se fez presente na escola, as crianças, ao final de um ano letivo, levam seus cadernos com inúmeras escritas para casa. Todavia, eram comuns (e ainda são, como apresentarei na seção a seguir) os exercícios de cópias, preencher lacunas, reescrita de listas, o que, em geral, não exigia um processo de reflexão do aluno sobre sua escrita.

Desse mesmo modo, quando o foco era uma escrita autoral, o texto ainda estava assentado em fórmulas prontas, sob a forma da chamada redação escolar. Comumente, ela era escrita com base em um determinado tema definido previamente pelo docente, o qual objetivava avaliar o aluno. Esse tipo de atividade é bastante problemático pois torna o texto uma coisa, um produto fechado, assim como aponta Britto (2003):

> Absolutização do texto/redação como coisa, isto é, sem motivação e sem sujeitos, a redação passa de substantivo abstrato (o ato de redigir) a substantivo concreto (o uma redação; *Joguei fora a redação de ontem*). Seu único fim é a correção (e, por isso, pode mesmo ser jogada fora depois que o professor deu a nota). É interessante anotar que a palavra texto ficou reservada nesta história para aquilo que se encontra nos livros: o aluno lê textos e faz redações. (BRITTO, 2003, p. 50)

Diferentemente da redação, a produção textual, bastante debatida nos textos de Wanderlei Geraldi, como na obra *O texto na sala de aula* (1984), objetiva possibilitar ao aluno esse lugar de locutor do seu próprio discurso, que será produzido a partir de orientações do docente, mas sem receita pronta para isso. Assim, o aluno pensará no que vai dizer, para quem vai dizer, por que vai dizer desse modo e como agenciará a linguagem para que seu projeto de texto seja atingido.

Nessas condições, então, o professor não é mero corretor que aponta os “erros” gramaticais cometidos pelos alunos, tampouco o que foi escrito servirá apenas para gerar uma nota. O professor será, portanto, leitor, um leitor que vai ao texto para saber o que ele tem a dizer. Evidentemente, o professor avaliará o texto, pois precisa intervir como aquele que é mais experiente com o trabalho com a escrita, porém, essa

avaliação se dará de modo a convidar o aluno a olhar cuidadosamente para sua escrita e entendê-la como um processo que exige o retorno ao texto para reescrevê-lo.

Para isso, a análise linguística é fundamental, pois, por meio dela, é possível refletir sobre o funcionamento da língua, isto é, conceber que apesar da sua organização, regras e sistematização, a língua é viva e não é externa ao sujeito, por isso, nos textos, o aluno agenciará os recursos linguísticos disponíveis para se enunciar.

Movida por essa discussão, proponho na seção a seguir uma análise de algumas atividades que envolveram a leitura e a escrita desenvolvidas ao longo do ano de 2017 numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São José/SC.

3 Faça uma redação com o tema “Minhas férias”

Na seção 2 discorri brevemente sobre os eixos de leitura, escrita e análise linguística, os quais fazem parte do trabalho com educação linguística. Agora, nesta parte do artigo foco especificamente em amostras de atividades que exemplificam empiricamente o trabalho realizado com os textos em sala de aula.

Porém, antes de adentrar nos exemplos e nas análises, que serão embasadas nos autores que tenho citado neste artigo, é importante salientar que de modo algum o objetivo desta reflexão é deslegitimar ou desrespeitar o trabalho realizado pelo docente. Também não é simplesmente questionar as escolhas feitas por meio de opiniões pessoais, o que me proponho é, na verdade, um convite à discussão com vistas a avançar nos temas já debatidos na área de ensino da linguagem.

Assim, apresento brevemente o contexto das atividades que serão aqui debatidas. Todas elas foram retiradas de um caderno específico para produção textual, que foi utilizado desde a primeira semana de aula, no mês de fevereiro de 2017, até novembro do referido ano. Essas produções foram solicitadas pelo professor regente de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, o que corresponde ao final do ciclo de alfabetização, de uma escola pública localizada em São José/SC.

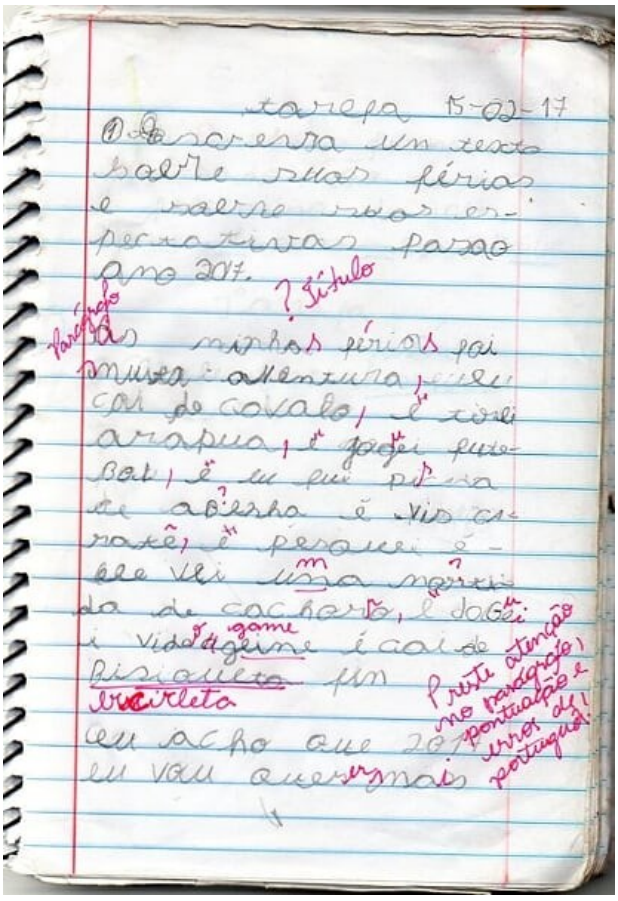
Após essa breve introdução, retomo a discussão da seção anterior sobre a escrita de textos na escola. Como citado, essa atividade está bastante assentada na ideia de escrita seguindo um modelo clássico, que parte de um tema específico e que,

em geral, exige a colocação de um título, a ocupação de 30 linhas da folha, a separação do texto em parágrafos e o domínio da norma da língua. A esse tipo de proposta, Geraldi (1984) tece duras críticas.

> O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano e os alunos logo percebem isso. Assim, podem guardar seus textos de um ano escolar para o outro para novamente entregá-los ao professor, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “Festa junina”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetitivos todos os anos, de tal modo que as crianças passam a pensar que só escrevem sobre essas “coisas” (GERALDI,1984, p. 64).

À época da formação do PNAIC, muitos cursistas questionaram a discussão desse tema, pois apontaram que esse exercício de redação já havia sido superado e não era mais realizado nas salas de aula, visto que os docentes vinham realizando um trabalho mais efetivo com os textos materializados nos gêneros do discurso. No entanto, como podemos observar na Figura 1 abaixo, essa prática ainda é comum.

Figura 1 – Primeira redação



Fonte: elaborada pela autora

De acordo com a Figura 1, ao iniciar o ano letivo de 2017, o docente solicitou que a turma realizasse uma produção escrita com o tema das férias e das expectativas para o ano. Esta prática é recorrente e visa dar subsídios para o diagnóstico do grupo, como escrevem, quais as recorrências, que tipo de conhecimentos expõem etc. Além disso, se um dos objetivos do professor é conhecer os alunos, saber sobre o que fizeram no recesso escolar, parece bastante válido, bem como saber suas expectativas para o ano, o que poderia, inclusive, auxiliar no próprio planejamento de atividades futuras.

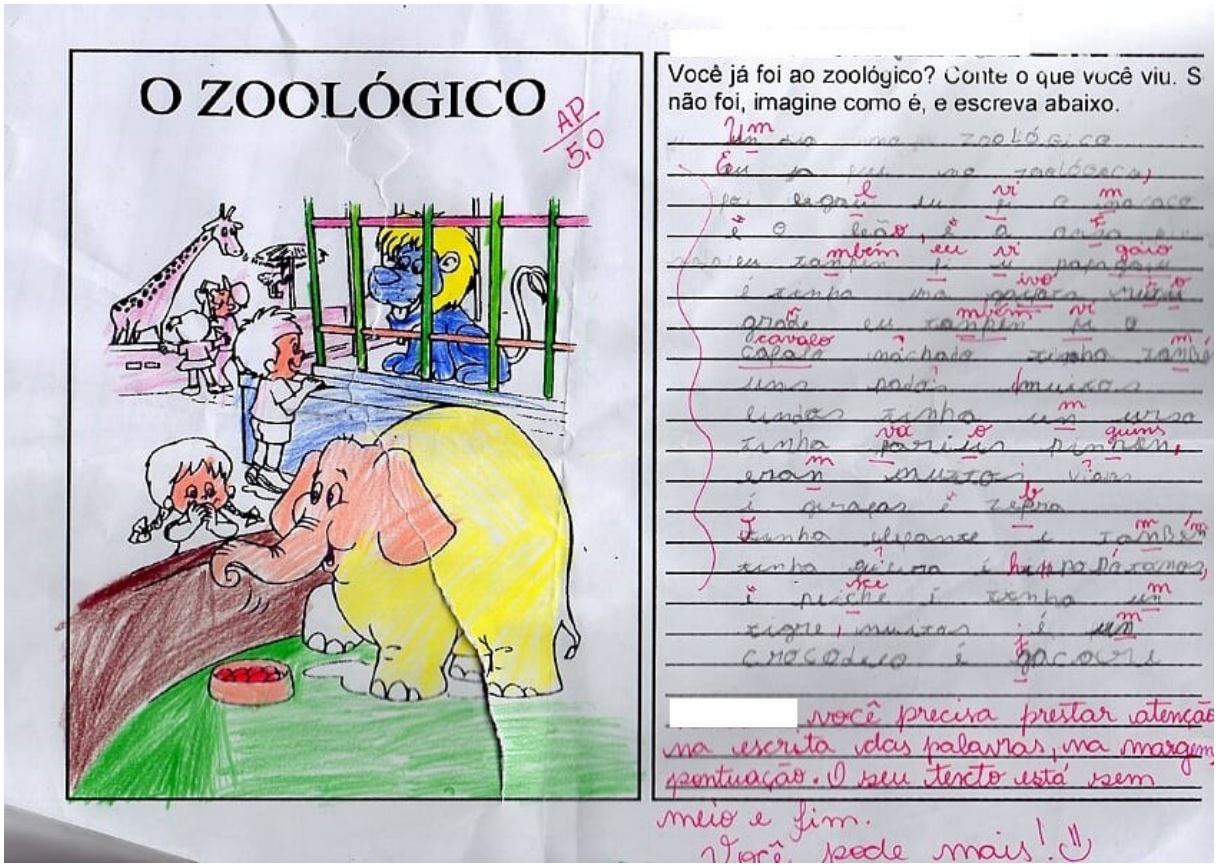
Entretanto, ao analisar a correção do texto, depreende-se que a avaliação foi realizada com base no apontamento dos “erros” cometidos pelo aluno, no geral, na grafia das palavras, além de outras regras de convenção. O que é importante salientar não é que esses apontamentos não devem ser feitos, e sim, no modo como o docente incide num texto que não é dele e que, por isso, exige maior cuidado, até mesmo para que o aluno não perca a compreensão da função da escrita.

Ademais, ao ler a indicação da atividade, não há nada que toque sob a necessidade de colocar título, portanto, ele não pode ser cobrado como uma regra, porque há textos que não têm título e que circulam socialmente. Nesse sentido, as orientações para a realização da atividade precisam ser claras e estarem escritas, pois mesmo que o professor enfatize em sala, o aluno pode não recordar de todas as orientações quando for escrever.

Outra questão em relação à correção é o lugar que o professor ocupa, como aquele que lê com o objetivo de marcar os erros, e não de se encontrar com o aluno por meio do texto. Assim, como aponta Britto (2003), a atividade de escrita perde seu sentido quando o que é produzido pelo aluno se torna apenas um produto avaliativo que após a nota não é retomado.

Em seguida, trago o exemplo da última produção do ano na Figura 2.

Figura 2 - Última redação



Fonte: elaborada pela autora

Na Figura 2, apresento a última atividade de produção escrita do caderno realizada no final de novembro de 2017. Para essa atividade, o professor buscou referências na internet e selecionei uma proposta que, além de envolver a escrita, também continha uma ilustração que poderia ser colorida pela turma.

Ao analisar a indicação para escrita, há uma questão bastante significativa, pois os alunos não foram ao zoológico em uma atividade escolar, assim, não era possível prever que todos já tivessem essa experiência; desse modo, para resolver esse impasse, a indicação apontava para: “se você não foi, imagine como é”. No entanto, a proposta era justamente escrever a partir de uma vivência, o que torna a escrita inviável se o aluno não a tivesse.

Nesse sentido, há um descolamento da proposta de escrita e a efetiva produção de textos reais, pois um texto em forma de relato de experiência só faz sentido para que o aluno possa relatar aquilo que viveu, o que encontrou no zoológico, que animais viu, que conhecimentos aprendeu etc. O que se difere, então, da redação solicitada na Figura 2.

Quanto a correção realizada pelo professor, nota-se apontamentos bastante semelhantes aos que foram feitos na primeira escrita, porém, essa atividade se refere à última escrita, ou seja, não houve um avanço significativo em relação ao processo de reflexão do aluno sobre o próprio texto, porque mais uma vez ele recebe a sinalização dos erros, porém, ele não é convidado a pensar sobre o seu texto e reescrevê-lo.

Além do que foi exposto em relação ao trabalho com a escrita, a Figura 2 conta com uma ilustração para o aluno pintar. Ao analisá-la, nota-se a artificialidade com a qual os animais são apresentados, tema bastante debatido por Britto (2012), que afirma que esse tipo de atividade

> Tende à banalização dos valores e conteúdos; é curioso ver como o zoológico da literatura infantil tem todos os animais sem ter nenhum, a exemplo do que acontece com os desenhos animados. Bicho não é bicho, são todos de pelúcia, de plástico, bonequinhos: ursinhos, girafinhas, cachorrinhos, joaninhas, elefantezinhos, monstrinhos. Hipocritamente humanizados, os bichos das histórias dessa literatura perdem sua natureza e habitam um mundo artificial e superficial. (BRITTO, 2012, p. 113)

De nenhum modo o autor diz que o trabalho com a criatividade e com a ludicidade não deva ser realizado, entretanto, trazer desenhos, ilustrações, bonecos, entre outros para sala de aula não impede que esse trabalho seja baseado nas representações reais que esses materiais carregam, pois, conforme Britto (2012), o estímulo a essas fantasias controladas e padronizadas banalizam o processo de produção artística e o próprio desenvolvimento da humanidade no sentido de transcender a um cotidiano alienado.

4 Conclusão

Após a exposição teórica e a análise nas seções anteriores, reitero que o objetivo deste artigo foi propor um debate, subsidiado por autores da área de ensino da linguagem, sobre as práticas docentes com os textos escritos em sala de aula. Este trabalho teve, portanto, o intuito de contribuir para a reflexão dos profissionais da área, lugar que também ocupo, um convite a rever ações que estão cristalizadas nas escolas e que podem ser modificadas a partir da compreensão das teorias sobre leitura, produção textual e análise linguística.

Portanto, ao levar o texto para sala de aula, é fundamental a clareza sobre a função social que esse texto ocupa para que ele não seja objetificado e em torno dele

seja feito um trabalho artificial. Para isso, o docente precisa ter no horizonte como orientar as atividades de leitura e de escrita; não focar apenas na forma e não no conteúdo do texto, como se fosse possível ter uma receita de como os textos devem ser apresentados; não realizar correções genéricas apontando só os “erros”; trabalhar mais verticalmente a análise do texto e reescrita, o que exige continuidade da atividade; e não tratar o texto somente como instrumento avaliativo.

Essas reflexões fazem parte constante do agir docente uma vez que o papel da escola, enquanto instituição legitimada socialmente para transmissão dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, é assegurar que os alunos tenham acesso à escrita e aos discursos produzidos por meio dela. Para isso, a o ensino da escrita e das suas especificidades exige um exercício sistemático e reflexivo. (Cf. Britto, 2012)

Referências

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso** – cultura escrita, educação e participação. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FRANCO, ÂNGELA. **Metodologia de ensino:** língua portuguesa. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

ESTUDOS DESCRITIVOS DA TRADUÇÃO: JAMES HOLMES – UM PIONEIRO

Solange do Carmo Vidal Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
svidalrodrigues@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa inserere-se nos estudos históricos das traduções e aborda a importância do trabalho pioneiro de James Holmes e sua subsequente repercussão. Em Copenhague, no encontro Third International Congress of Applied Linguistics*,* James S. Holmes expôs suas ideias através do artigo "The Name and Nature of Translation Studies" (publicações entre 1968 a 1984). Gideon Toury em *Descriptive Translation Studies – and beyond* (1995, p. 9) afirma que o principal mérito do programa de Holmes consiste na noção de *divisão;* não como um mero mal necessário, mas como um princípio básico de organização, referindo-se a uma adequada *divisão de trabalho* entre os vários tipos de atividade acadêmica. Através da abordagem de estudos pioneiros nos Estudos da Tradução e a aplicação destes para o desenvolvimento da disciplina, esta proposta de trabalho pretende enfatizar a importância destas obras e de seus autores.

Palavras-chave: Estudos da Tradução, História da Tradução, Estudos Descritivos da Tradução

1 Introdução

Em um encontro em Copenhague, denominadado Third International Congress of Applied Linguistics*,* James S. Holmes expôs suas ideias através do artigo "The Name and Nature of Translation Studies". Raymond Van den Broeck[60] discorre a respeito da importância das pesquisas realizadas por James Holmes no campo das traduções. Em *Translated! Papers on Literary Translation Studies* (1988), Van den Broeck, na sua introdução, deixou registrado que a publicação da coletânea dos últimos ensaios de Holmes (1924-1986) foi um evento que teve real importância. Em primeiro lugar porque a observação do autor sobre tradução, em particular a respeito de tradução de poesia, e sobre o estudo acadêmico da tradução foi previamente apresentada dentro de um período de aproximadamente quinze anos (entre 1968 e 1984) em uma grande gama de periódicos e em uma variedade de ocasiões. Broeck referia-se aqui à publicação dos artigos de Holmes, organizada, então, de forma acessível.

Ainda, conforme o exposto por Broeck, a visão geral do trabalho de Holmes, reunido na referida coletânea, poderia propiciar ao leitor interessado uma reflexão dos

[60] Raymond van den Broeck é professor emérito em Estudos da Tradução em *Antwerp University* e *University of Amsterdan* , onde ele sucedeu James Holmes. Na história dos Estudos da tradução ele é conhecido como um dos membros principais do Grupo dos Países Baixos e, graças a tal fato é o intermediário ideal tanto em questões geograficas da linguagem quanto em termos de perícia para a Conferência dos Países Baixos.

processos que foram desenvolvidos e que, durante o período em questão, ganharam espaço no pensamento teórico a respeito da tradução e na metodologia dos Estudos da Tradução.

O primeiro sinal de mudança nesse sentido ocorreu quando Raymond Van den Broeck incluiu “The Name and Nature of Translation Studies” em *Translated!* (1988), uma seleção póstuma meticulosamente editada dos artigos de Holmes. Após essa publicação, diversos estudiosos referiram-se ao Primeiro Simpósio de Holmes em *Translation Studies.* Alguns deles: Mary Snell-Hornby, José Lambert, Theo Hermans e o próprio Gideon Toury.

Holmes apresenta um panorama geral, descrevendo o que os Estudos da Tradução abarcam. Tal panorama foi, posteriormente, apresentado pelo influente estudioso de Estudos da Tradução, Gideon Toury, que apresenta de forma minuciosa o *Holmes ‘Map’* (TOURY, 1995, p. 10). Conforme explanação de Holmes (1988b/2004, p. 184-90), os objetivos das áreas ‘puras’ de pesquisa são: (1) a descrição dos fenômenos de tradução (descriptive translation theory)*;* (2) o estabelecimento de princípios gerais para explicar e predizer tais fenômenos (translation theory).

Gideon Toury em *Descriptive Translation Studies – and beyond* (1995, p. 9) afirma que o principal mérito do programa de Holmes jaz na sua convincente noção de *divisão;* não como um mero mal necessário, mas como um princípio básico de organização, referindo-se a uma adequada *divisão de trabalho* entre os vários tipos de atividade acadêmica. A própria divisão, conforme sugeriu Holmes, assemelha-se a disciplinas adjacentes, sendo digna de nota a Linguística (FOWLER, 1974, p. 33-37), e está totalmente de acordo com a sua convicção de que os Estudos da Tradução deveriam emergir como uma ciência empírica cuja cisão principal dar-se-ia entre os ramos *Puro versus Aplicado*; *Estudos da Tradução Puros* ulteriormente divididos em *Teórico (geral e parcial) versus* sub-ramos *Descritivos,* com os *Estudos Descritivos da Tradução* ramificando-se novamente, em três diferentes focos de pesquisa – *Função, Processo* e *Produto-orientado.*

Seguindo o fio condutor do pensamento expresso por Toury em *Translation Studies,* observa-se sua aformação: “com certeza Holmes estava tão imbuído cientificamente a ponto de perceber que sua apresentação ‘condensada’ podia ter

suscitado uma impressão errônea" (TOURY, 1995, p. 9)[61]. Dessa forma, quando seu artigo se encaminhava para o final ele proclamou:

> No que tem sido precedente, estudos da tradução descritivos, teóricos e aplicados têm sido apresentados como *três ramos bastante distintos* da disciplina completa, e a ordem de apresentação deve ser tomada para sugerir que sua importação de um para outro é *não-direcional*. (Holmes, 1988, p.78; italics added) [62]

O papel decisivo desempenhado pelo artigo seminal de Holmes está na delimitação do potencial dos Estudos da Tradução. O mapa ainda é frequentemente empregado como ponto de partida, mesmo que as subsequentes discussões teóricas tenham tentado reescrever parte dele. Pode-se citar exemplos em Pym (1998), Hatim e Munday (2004), Snell-Horby (2006).

2 Estudos Descritivos da Tradução

Padrões de comunicação humana regidos por signos – os fenômenos semióticos – tais como a língua, a cultura, a literatura e a sociedade poderiam ser mais adequadamente entendidos e estudados se considerados como sistemas ao invés de conjuntos de elemetos desiguais, pelo menos esta é uma das principais vertentes da maioria das ciências humanas do nosso tempo. Assim, tomados como sistemas, torna-se possível formular hipóteses de como os diversos conjuntos semióticos funcionam, abrindo-se um caminho para o desenvolvimento da ciência moderna no seu objetivo principal, ou seja, detectar as leis que regem a diversidade e a complexidade dos fenômenos, em vez de apenas registrá-los e classificá-los. Dessa forma, a noção de *sistema* tornou possível não apenas abarcar os fenomenos 'conhecidos', como também descobrir outros tantos completamente 'desconhecidos'. (EVEN-ZOHAR 1990, p. 9-10)

A ideia de *sistema,* para Even-Zohar consiste em determinar uma dada cultura como uma rede ampla, constituída, no seu interior, por outras redes, cuja hierarquia constitui-se em estratos. Daí a designação de *Polissistema.* No que se refere aos

[61] "To be sure, Holmes was scientifically-minded enough to realize that his 'flat' presentation may have created a wrong impression."
[62] In what has preceded, descriptive, theoretical, and applied translation studies have been presented as *three fairly distinct branches* of the entire discipline, and the order of presentation might be taken to suggest that their import for one another is *unindirectional.* (italics added).

Estudos da Tradução, a pesquisa conhecida como *Polysystem Theory* iniciada entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970 continuou a ser desenvolvida e revisada por Itamar-Even Zohar, sendo que até a década de 90 versões recentes deste estudo foram publicadas, mais especificamente em *Poetics Today: International Journal for Theory and analysis of Literature and Communication.*

A teoria dos polissistemas (*Polysystem Theory)* do pesquisador Itamar Even-Zohar, desenvolveu-se nos anos setenta, tomando por empréstimo as ideias dos Formalistas Russos dos anos 1920, que já haviam trabalhado na historiografia literária. Segundo essas pesquisas, uma obra literária não é estudada isoladamente, mas como parte de um sistema literário, que se define como 'um sistema de funções da ordem literária as quais estão em interrelação contínua com outras ordens' (TYNJANOV, 1927/71, p.72)[63]. A literatura é, portanto, parte de um quadro social, cultural, literário e histórico e seu conceito-chave refere-se a um *sistema* no qual há um dinamismo contínuo de 'mutação' e luta pela posição primária no cânone literário. No arcabouço da *Polysystem Theory,* o polissistema literário, dentre os diversos sistemas constituintes de uma cultura, é, por assim dizer, o cerne do estudo realizado por Even-Zohar, uma vez que seu objetivo foi delinear a literatura israelense. A respeito do polissitema literário, Zohar diz:

> Além disso, se presumirmos que o sistema literário, por exemplo, é isomórfico com, digamos, o sistema social, suas hierarquias somente podem ser concebidas em uma intersecção com este último. A ideia de uma literatura menos estratificada tornando-se cada vez mais estratificada, o que eu sugeri como um universal de sistemas (Even-Zohar, 1978, p.39), pode ser entendida assim devido às relações homólogas entre literatura e sociedade. O mesmo é válido para outras relações hipotéticas pela Teoria dos Polissistemas para o Polissistema literário. (EVEN-ZOHAR 1990, p. 24)[64]

Embora tenha construído seu trabalho com base nos Formalistas, Even-Zohar reage contra 'as falácias da estética tradicional' (EVEN-ZOHAR 1978, p. 119), a qual teve como foco a 'alta' literatura e houve por bem desconsiderar como sendo sem importância sistemas literários ou gêneros tais como literatura infantil, *thrillers* e todo

[63] "a sistem of functions of the literary order which are in continual interrelationship with other orders."
[64] Moreover, if we assume that the literary system, for instance, is isomorphic with, say, the social system, its hierarchies can only be conceived of as intersecting with those of the latter. The idea of a less stratified literature becoming more stratified, wich I suggested as a universal of systems (Even-Zohar 1978: 39), can be thus understood bocause of the homologous relations between literature and society. The same holds true for other relations hypothesized by Polysystem theory for the literary polysystem.

o sistema de literatura traduzida. (EVEN-ZOHAR,1978, p.118) reforça o fato de que a literatura traduzida opera como um sistema:

> (i) No modo como a língua-alvo seleciona os trabalhos para tradução;
>
> (ii) No modo como as normas de tradução, comportamento e políticas são influenciadas por outros co-sistemas.

Even-Zohar concentra-se nas relações entre todos estes sistemas no conceito abrangente, para o qual ele atribui um novo termo, o polissistema (*polysystem)*, que é definido por (SHUTTLEWORTH AND COWIE 1997, p. 176): "O polissistema é concebido como um conglomerado heterogênio hierarquizado (ou sistema) de sistemas que interagem para produzir um processo contínuo e dinâmico de evolução dentro do polissistema como um todo".[65]

A hierarquia a que se referem Shuttleworth and Cowie se trata da posição e interação em um determinado momento histórico das diversas camadas do polissistema. Se uma forma inovadora de literatura preenche um espaço em uma camada (estrato), então as camadas mais inferiores são igualmente ocupadas, de forma ascendente, por modelos conservadores.

Por outro lado, se as formas conservadoras estão no topo, a inovação e a renovação, da mesma forma, virão das camadas mais baixas. E, conforme (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 120), se não ocorrer dessa forma, haverá um período de estagnação. Este 'processo dinâmico de evolução' é de suma importância, indicando que as relações entre sistemas conservadores e inovadores estão em constante estado de flutuação e competição; uma vez que, dessa flutuação, a posição que a literatura traduzida ocupa ainda não é fixa. Ela pode ocupar uma posição primária ou secundária.

No caso de a literatura traduzida ocupar uma posição primária, "ela participa ativamente na formação do centro do polissistema" (EVEN-ZOHAR 1978/2004, p. 200)[66] e é , provavelmente, inovadora e ligada a grandes eventos da literatura histórica, à medida que estes vão ocorrendo. Frequentemente, escritores renomados produzem as mais importantes traduções e as traduções são fatores conducentes na

[65] The polysystem is conceived as a heterogeneous, hierarchized conglomerate (or system) of systems wich interact to bring about an ongoing, dynamic process of evolution within the polysystem as a whole.
[66] "it participates actively in shaping the centre of the polysystem."

formação de novos modelos para a cultura alvo, introduzindo novas poéticas, técnicas e assim por diante.

Even-Zohar apresenta três importantes casos quando a literatura traduzida ocupa a posição primária. Inicialmente, ele sinaliza para o caso de uma literatura 'jovem' quando ainda está se estabilizando e se parece, nessa fase inicial, com literaturas 'mais velhas'. Logo a seguir, aborda o caso de literatura 'periférica' ou 'fraca' que importa um determinado tipo de literatura do qual ela é carente, o que pode acontecer quando uma nação menor é dominada pela cultura de uma maior. O autor esvreve: 'todos os tipos de literatura periférica podem, em tais casos, consistir de lietatura traduzida' (EVEN-ZOHAR 1978/2004, p. 201)[67].

Finalmente, trata-se do caso da existência de pontos críticos na literatura histórica, na qual os modelos estabelecidos não são considerados suficientes, ou quando há um vácuo na literatura do país. Assim, não havendo um tipo dominante é mais fácil para modelos estrangeiros assumirem a supremacia.

Se a literatura traduzida assume uma posição secundária, então ela representa um sistema periférico dentro do polissistema. Ela não tem maior influência sobre o sistema central e até se torna um elemento conservador, preservando formas convencionais e seguindo normas literárias do sistema alvo. Even-Zohar assinala que essa posição secundária é a considerada 'normal' para as literaturas traduzidas. Todavia, a própria literatura traduzida é estratificada. A esse respeito Zohar diz:

> A oposição primária vs. secundária é de inovação vs. conservadorismo no repertório. Quando um repertório é estabelecido e todos os modelos derivados pertencentes a ele são construídos em plena conformidade com o que ele permite, estamos diante de um repertório conservador (e sistema). Cada produto individual (elocução, texto) disso será altamente previsível e qualquer desvio será considerado ultrajante. Produtos em tais condições eu rotulo como 'secundários'. (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 22).

e:

> Por outro lado, a argumentação e reestruturação de um repertório pela introdução de novos elementos como resultado de cada produto ser menos previsível, são expressões de um repertório inovador (e sistema). Os modelos que ele oferece são do tipo 'primário': a precondição para seu funcionamento é a descontinuidade dos modelos estabelecidos (ou elementos deles). Certamente, esta é uma noção puramente histórica. (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 22)[68]

[67] "all sorts of peripheral literature may in such cases consist of translated literature."

[68] The primary vs. secondary opposition is that of inovativeness vs. conservatism in the repertoire. When a repertoire is established and all derivative models pertaining to it are constructed in full accordance with what it allows, we are faced with a conservative repertoire (and system). Every individual product (utterance, text) of it will then be highly predictable, and any deviation will be considered outrageous. Products of such a state I label "secondary". On the other hand, the argumentation and restructuration

O autor sugere que a posição ocupada pela literatura traduzida no polissistema condiciona as estratégias de tradução. Se ela é primária, os tradutores não se sentem forçados a seguir os modelos da literatura alvo e estão mais preparados para romper com as convenções. Eles, por conseguinte, amiúde produzem um texto-alvo que corresponde bem proximamente em termos de 'adequação', reproduzindo as relações textuais do texto-fonte. Isso, por si só, pode direcionar a novos modelos da língua-fonte. Por outro lado, se a literatura traduzida é secundária, os tradutores tendem a usar modelos existentes da cultura-alvo para o texto-alvo e produzir mais traduções 'não-adequadas'.

Gideon Toury esteve em Tel Aviv trabalhando em conjunto com Itamar Even-Zohar. Após seu trabalho inicial no polissistema nas condições socioculturais que determinam a tradução de literatura para o hebraico, Toury teve o foco de sua atenção voltado para o desenvolvimento de uma teoria geral de tradução.

A disseminação do trabalho pioneiro de James Holmes deu-se a partir de Gideon Toury, que, em *Descriptive Translation Studies – And Beyond* (1995, p. 10), representou um quadro diagramático desse trabalho pioneiro. Ele chama a atenção para um ramo adequadamente sistemático da disciplina descritiva para substituir estudos autônomos e isolados, até então comuns:

> O que está faltando, em outras palavras, não são tentativas isoladas refletindo excelentes intuições, e fornecendo ótimos 'insights'(o que muitos dos estudos existentes certamente fazem), mas um ramo sistemático proveniente de pressupostos claros e munidos de uma metodologia e técnicas de pesquisa, o mais explícitas possível e justificadas dentro dos Estudos da Tradução em si. Apenas um ramo deste tipo pode garantir que os resultados de estudos individuais serão intersubjetivamente testáveis e comparáveis, e os próprios estudos replicáveis, pelo menos em princípio, facilitando assim uma acumulação ordenada de conhecimento. (TOURY, 1995, p.3)[69]

---

of a repertoire by the introduction of new elements, as a result of which each product is less predictable, are expressions of an innovatory repertoire (and system). The models it offers are of the "primary" type: the pre-condition for their functioning is the discontinuity os established models (or elements of them). Of course, this is a purely historical notion.

[69] What is missing, in other words, is not isolated attempts reflecting excellent intuitions and supplying fine insights (which many of the existing studies certainly do), but a systematic branch proceeding from clear assumptions and armed with a methodology and research techniques made as explicit as possible and justified within Translation Studies itself. Only a branch of this kind can ensure that the findings of individual studies will be intersubjectively testable and comparable, and the studies themselves replicable, at least in principle, thus facilitating an ordered accumulation of knowledge.

Toury continua sua proposição tal como uma metodologia para o ramo de Descriptive Translation Studies (DTS). Para Toury traduções em primeiro lugar ocupam uma posição nos sistemas literário e social de uma cultura-alvo, e esta posição determina as estratégias de tradução que são empregadas. Com essa abordagem, ele deu continuidade ao tabalho de polissistemas em conjunto com Even-Zohar assim como aos seus próprios trabalhos iniciais (Toury 1978, 1980, 1985, 1991). Toury propõe a seguinte metodologia trifásica para sistemáticos (DTS), incorporando a descrição do produto e o papel mais amplo do sistema sociocultural: (1) situar o texto dentro de um sistema cultural alvo, observando seu significado e sua aceitabilidade; (2) comparar o texto-fonte (ST source text*)* e o texto-alvo (TT target text) por substituições, identificando relações entre pares correlatos de segmentos de ST e do TT; (3) experimentar generalizações, reconstruindo o processo de tradução por meio dos pares texto-fonte – texto-alvo.

Continuando as considerações a respeito do trabalho de Toury, Veunti (2002) diz que a orientação de Toury é declaradamente científica, evitando considerações prescritivas da tradução no exame de práticas tradutórias efetivas. E Venuti acrescenta que Toury parte da asserção de que “traduções são fatos da cultura alvo” (TOURY, 1995, p. 29), situações domésticas nas quais os textos estrangeiros são escolhidos para serem traduzidos e onde estratégias discursivas são elaboradas para traduzi-los. Dentro dessas situações, enfatiza as ‘normas’ que restringem a atividade do tradutor (TOURY, 1995, p. 53), os diversos valores que moldam as decisões tradutórias e que são eles mesmos, moldados pela tradução, ou, mais genericamente, para padrões de importação de formas e temas estrangeiros.

Venuti continua o tema dizendo que Toury está menos interessado na ‘adequação’ de uma tradução ao texto estrangeiro; ele complementa o pensamento dizendo que Toury sabe que sempre ocorrem ‘mudanças’ entre estes textos estrangeiros e, de qualquer forma, uma medida de adequação, mesmo a identificação de um texto ‘fonte’, envolve a aplicação em geral implícita de uma norma doméstica (TOURY, 1995, p.p 56-7, 74, 84). Então, seu projeto preocupa-se em descrever e explicar a ‘aceitabilidade’ doméstica de uma tradução, as maneiras pelas quais diversas mudanças constituem um tipo de ‘equivalência’ compatível com os valores domésticos num dado momento histórico (TOURYp.p. 61, 86). A esse respeito, Toury diz:

> A aparente contradição entre qualquer conceito tradicional de equivalência e o modelo limitado no qual uma tradução acaba de ser reivindicada para ser moldada, somente pode ser resolvida postulando-se que *são as normas que determinam a (tipo e extensão de) equivalência manifestada por traduções reais.* O estudos das normas, assim, constitui um passo vital no sentido de estabelecer como o postulado funcional-ralacional de equivalência se realizou – se em um texto, no trabalho de apenas um tradutor ou 'escola' de tradutores, em um determinado período histórico, ou em qualquer outra seleção justificável. (TOURY, 1995, p. 61)[70]

Venuti (2002) refere-se à importância que teve o trabalho de Toury para os Estudos da Tradução. Outros teóricos, segundo Venuti, compartilharam as ideias de Toury, entre eles estão: Itamar Even-Zohar, André Lefevere e José Lambert. E Venuti acrescenta que hoje a ênfase de Toury no alvo é compartilhada por qualquer acadêmico ou tradutor que se refira à tradução de modo geral. Seus conceitos e métodos de fato tornaram-se diretrizes básicas (mesmo quando não são atribuídas a ele), pois elas tornam a tradução inteligível em termos linguísticos e culturais (VENUTI, 2002, p. 57), conclui: "Ao estudar a tradução, não se pode evitar a comparação entre os textos estrangeiros e os traduzidos, buscando mudanças, inferindo normas, mesmo quando se sabe que todas essas operações não são mais do que interpretações limitadas pela cultura doméstica".

2.1 Lambert e Van Gorp – um esquema prático de traduções

Para proceder à análise descritiva das obras, que são o objeto de estudo deste trabalho, tomo, como ponto de partida, o modelo proposto por José Lambert e Hendrik Van Gorp, uma vez que, para os estudos descritivistas esse modelo abarca, de forma prática, as relações existentes entre o texto traduzido com outros textos referentes à cultura em que essa tradução está inserida, assim como as relações entre o texto original com outros textos relativos à cultura de origem. O modelo prevê, também, as relações existentes entre texto-alvo e texto-fonte, a posição do autor na cultura de chegada e na cultura de partida; a posição ocupada pelo tradutor e dados referentes aos leitores tanto da cultura de origem da obra quanto da cultura de chegada.

[70] The apparent contradiction between any traditional concept of equivalence and the limited model into which a translation has just been claimed to be moulded can only be resolved by postulating that *it is norms that determine the (type and extent of) equivalence manifested by actual translations***.** The study of norms thus constitutes a vital step towards establishing just how the functional-relational postulate of equivalence has been realized – wheter in one text, in the work of a single translator or 'school' of translators, in a given historical period, or in any other justifiable selection.

O modelo Lambert e Van Gorp é inspirado nos estudos iniciais de Itamar-Even Zohar e Gideon Toury. Com a influência dos trabalhos de Even-Zohar e Toury, na Teoria dos Polissistemas, a Associação Internacional de Literatura Comparada (International Comparative Literature Association) manteve diversos encontros e conferências em torno do tema literatura traduzida. Proeminentes centros encontravam-se na Bélgica, Israel e Holanda, sendo que as primeiras conferências deram-se em Leuven (1976), Tel Aviv (1978) e Antuérpia (1980).

A publicação-chave destes estudiosos, conhecido como Grupo (ou Escola) de Manipulação foi a coletânea de escritos denominada *The Manipulation Literature: Studies in Literary Translation* (1995), editada por Theo Hermans. Em sua introdução, "Estudos da tradução e um novo paradigma" ("Translation Studies and a new paradigm*"),* Hermans resume literatura traduzida segundo estas pesquisas:

> O que elas têm em comum é uma visão da literatura como um sistema complexo e dinâmico; uma convicção de que deveria haver uma interação contínua entre modelos teóricos e estudos de caso na prática; uma abordagem da tradução literária, que é descritiva, direcionada ao alvo, funcional e sistêmica; e um interesse em normas e restrições que regem a produção e a recepção da tradução, na relação entre tradução e outros tipos de produção textual e o lugar e o papel das traduções, tanto dentro de uma dada literatura e na interação entre literaturas. (Hermans 1985, p.p. 10-11)[71]

Os elos entre *Polysystem Theory* e *Descriptive Translation Studies* podem ser vistos de forma sólida e a Escola de Manipulação procedeu com base em uma 'interação contínua entre modelos teóricos e estudos práticos de casos.'

Um ponto crucial naquele tempo foi a metodologia para o estudo de casos. A publicação de José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985/ 2006), 'On describing translations', baseou-se nos trabalhos iniciais de Even-Zohar e Gideon Toury e propôs um esquema de comparação do texto-fonte (ST- source text) do texto-alvo (TT - target text) dos sistemas literários e para a descrição de relações entre eles. Cada esquema compreende uma descrição de autor, texto e leitor. Lambert e Van Gorp dividem os esquemas em quatro seções (LAMBERT e VAN GORP 1985/2006, p.p. 51-2):

(i) Dados preliminares: informações sobre página-título, metatextos (prefácio, etc.) e a estratégia geral (se a tradução é parcial ou completa). Os

[71] What they have in common is a view of literature as a complex and dynamic system; a conviction that there should be a continual interplay between theoretical models and practical case studies; an approach to literary translation which is descriptive, target-organized, functional and systemic; and an interest in norms and constraints that govern the production and reception of translation, in the relation between translation and other types of text processing, and in the place and role of translations both whithin a given literature and in the interaction between literatures.

resultados deverão conduzir às hipóteses concernentes aos níveis 2 (macronível) e 3 (micronível).

(ii) Macronível: a divisão do texto, títulos e apresentação de capítulos, a estrutura narrativa interna e qualquer outro manifesto do autor. Isto poderá gerar hipóteses a respeito do micronível. (nível 3)

(iii) Micronível: a identificação de alterações de diferentes níveis linguísticos. Estes incluem o nível lexical, os padrões gramaticais, narrativos, pontos de vista e modalidades. Os resultados poderão interagir com o macronível (nível 2) e encaminhar suas considerações em termos do contexto sistêmico mais amplo.

(iv) Contexto sistêmico: aqui, micro e macroníveis, texto e teoria são comparados e normas identificadas. Relações intertextuais (relações com outros textos incluindo traduções) e relações intersistêmicas (relações com outros gêneros, códigos) são também descritos.

3 Conclusão

A tradução passou a ser vista como objeto de investigação científica apenas há mais ou menos vinte anos, sendo que as contribuições mais efetivas referentes a esse campo do saber deram-se na teoria da tradução (LAMBERT E VAN GORP, 1885, p. 42). Apesar de as pesquisas referentes aos Estudos da Tradução terem avançado significativamente nas últimas décadas, faz-se necessária uma consolidação entre os diferentes ramos deste saber. Gideon Toury (1980), em conjunto com outros estudiosos, têm sinalizado a importância de se levar em conta os resultados de estudos descritivos sistemáticos. Embora tenham surgido pesquisas no campo dos estudos descritivos, há, ainda, a necessidade de um maior reconhecimento de sua importância. Lambert e Van Gorp em "*On describing translations"* apresentam uma razão para tal:

> Isso se explica porque o estudo concreto de traduções e do comportamento tradutório em contextos socioculturais específicos permaneceu muitas vezes isolado das pesquisas teóricas correntes, e porque há ainda, de modo geral, um enorme abismo entre a abordagem teórica e a abordagem descritiva. (LAMBERT e VAN GORP, 1985, p. 42)[72]

[72] This explains why the concrete study of translations and translational behavior in particular socio-cultural contexts has often remained isolated from current theoretical research, and why there is still, on the whole, a wide gap between the theoretical and descriptive approach.

Lambert e Van Gorp concordam que “é impossível resumir todas as relações envolvidas na atividade tradutória”, mas sugerem um esquema sistêmico que evita comentários intuitivos e superficiais e “julgamentos e convicções a priori”. Do mesmo modo que Hermans, eles reforçam o elo entre estudo de caso e quadro teórico amplo:

> Não é absurdo, em absoluto, estudar um único texto traduzido ou um único tradutor, mas é absurdo desconsiderar o fato de que esta tradução ou este tradutor tem conexões (positivas ou negativas) com outras traduções ou tradutores. (LAMBERT; VAN GORP, 1985, p. 51)[73]

Desde que o estudo de Lambert e Van Gorp foi publicado em 1985, os Estudos Descritivos da Tradução têm seguido seu curso, com as pesquisas realizadas por Gideon Toury. Estudiosos como André Lefevere afastaram-se da terminologia do polissistema para considerar o papel da literatura traduzida. Sinalizadores para futuros trabalhos na teoria dos Estudos Descritivos da Tradução foram dados por Hermans:

> A disciplina geralmente, mas a escola descritiva em particular, precisa urgentemente levar em conta a evolução de alguns dos mais vigorosos movimentos sociais e intelectuais de nosso tempo, incluindo estudos de gênero, estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e culturais e a nova interdisciplinaridade de ciências humanas (HERMANS, 1999, p. 159-60)[74]
> .

Em relação às duas disciplinas, Lambert diz que, assim como muitas áreas das Humanidades, a pesquisa em tradução deve muito à linguística, quando ela (realmente) começou nos anos 1950. Ele faz uma referência a um dos livros pioneiros, *Stlylistique comparée du français et de l’angalis* (Vinay e Darbelnet, 1959), que tornou central o debate sobre ciência e arte em relação à tradução: a tradução é arte ou ciência? Sem nenhuma hesitação, a prioridade foi dada à “ciência”, e o fundamento para a ciência seria descoberto na linguística moderna. A ideia de que objetos artísticos poderiam ser igualmente submetidos à análise científica nem chegou a surgir.

Ainda, diz Lambert, paradoxos semelhantes têm fundamento em outros livros famosos sobre tradução e até carreiras individuais. É fato conhecido que o primeiro

[73] It is not at all absurd to study a single translated text or a single translator, but it is absurd to disregard the fact that this translation or this translator has (positive or negative) connections with other translations and translators

[74] The discipline generally, but descriptive school in particular, urgently needs to take account of developments in some of the more vigorous intellectual and social movements of our time, including gender studies, poststructuralism, postcolonial and cultural studies, and the new interdisciplinarity of human sciences.

livro de Georges Mounin sobre tradução abordou as *Belles Infidèles* através dos tempos (na França) antes que o *Les problèmes thériques de la traduction* (1963) pudesse oferecer pesquisa de tradução com infraestrutura linguística real. No seu *Belles Infidèles* (1956), Mounin analisou os pressupostos teóricos de várias gerações de tradutores famosos, em especial dos tradutores dos Clássicos da Antiguidade. A respeito da evolução nesta área do saber ele diz:

> Quando publiquei, em 1985, "On Describing Translations", com H.Van Gorp, nenhum de nós pensava, naquele momento, em considerar cinema, internet, etc, como seria o caso atualmente: os estudos literários eram o nosso ambiente. O artigo em si mereceria ser reescrito para que desse acesso a outras áreas da cultura e do discurso. Ele não tinha intenção de ser específico apenas da literatura e mais tarde demonstrou suas posssibilidades em situações não-literárias. Não era motivo de vergonha ser (um tanto) literário em 1985. O fato é que vários argumentos deste artigo podiam ter sido relevantes nos programas de pesquisa em cinema, televisão e *voice-over*. Afinal, isto é muito mais desconcertante que a questão se artigos desta natureza são/eram literários demais. (LAMBERT, 2011, p. 89)

E, em relação ao avanço das pesquisas em tradução, Lambert conclui que a descoberta dos Estudos Descritivos da Tradução (DST) foi, em grande medida, produto de uma pesquisa literária com bases culturais e, muito recomendada aos estudiosos contemporâneos no campo das traduções.

Referências

HERMANS, Theo. Translation Studies and a New Paradigm. In: T. Hermans (org.). **The Manipulation of Literature**. London: Croom Helm, 1985;

HOLMES, James. The Name and Nature of Translation Studies. In: **Translated!** Papers on Literary Translation and Translation Studies**.** Amsterdam: Rodopi, 1988.

LAMBERT, Jose & VAN GORP, Hendrik. On Describing Translations. In: T. Hermans (org.) **The Manipulation of Literature**. London, Croom Helm, 1985.

SHUTTLEWORTH, M and M. Cowie (eds). **Dictionary of Translation Studies.** Manchester: St Jerome, 1997..

TOURY,Gideon. **Descriptive Translation Studies and beyond.** Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1995

TYNIANOV, J. (1976). Da evolução literária. In: Dionísio de Oliveira Toledo (Organização, apresentação e apêndice). **Teoria da literatura: formalistas russos.** 2.ed. Tradução brasileira de Ana Mariza Filipouski, Maria Aparecida Pereira, Regina Zilberman e Antônio Carlos Hohlfeldt. Porto Alegre: Globo

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da Tradução.** Trad**.** Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. São Paulo: EDUSC.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Studies. Tel Aviv: Porter Institute of Poetics and Semiotics, Durham, NC: Duke University Press, special issue of **Poetics Today***,* 11:1, 1990.

.

ESTUDOS ENUNCIATIVOS DA LINGUAGEM: BAKHTIN E BENVENISTE EM DIÁLOGO

Dra. Carolina Knack
Docente do Instituto de Letras e Artes (ILA)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
carolinaknack@gmail.com

Dra. Kelli da Rosa Ribeiro
Docente do Instituto de Letras e Artes (ILA)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Klro.rib@gmail.com

Resumo: Neste artigo, buscamos aproximar dois importantes teóricos da Linguística da Enunciação: o linguista Émile Benveniste e o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Nascido a partir das reflexões emergidas no simpósio temático "Estudos enunciativos da linguagem: Bakhtin e Benveniste em diálogo", proposto no 7º Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (SENALLP), 1º Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras (CIELLE) e 1º Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras (SINPOL), este trabalho apresenta a verticalização do debate acerca da perspectiva enunciativa, no escopo das teorias em foco, perscrutando-se, nas principais obras dos autores, um ponto convergente entre as teorias. No contexto dos dois pensadores, tomamos a enunciação como questão central na investigação e elencamos a relação constitutiva entre linguagem, indivíduo e sociedade, a fim de discutirmos a complexidade dos processos enunciativos nas múltiplas interações verbais.

Palavras-chave: indivíduo; linguagem; sociedade; enunciação.

1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido a partir do Simpósio Temático intitulado "Estudos enunciativos da linguagem: Bakhtin e Benveniste em diálogo", o qual foi coordenado por nós no 7º Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (SENALLP), 1º Congresso Internacional de Estudos de Língua e Literatura Estrangeiras (CIELLE) e 1º Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras (SINPOL), eventos realizados na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) nos dias 03, 04, 05 e 06 de junho de 2019.

O Simpósio foi gestado com o propósito de fomentar o diálogo entre pesquisadores do campo de estudos enunciativos da linguagem que tomam Émile Benveniste e/ou Mikhail Bakhtin como aporte central de seus estudos, tal como cada uma de nós. Esse "encontro" – o de Benveniste com Bakhtin – não é novidade. Distintos trabalhos apontam convergências e divergências teórico-metodológicas

entre os dois mestres que, tal como sistematizam Flores e Teixeira (2005), integram o campo da *Linguística da Enunciação*[75]. Nossa proposta, tomando o viés da convergência como direcionamento, almeja discutir o que julgamos ser um ponto de aproximação entre os dois autores: a relação constitutiva entre linguagem, indivíduo e sociedade. Esse "ponto", em nosso entendimento, dá mostras da diversidade de estudos possíveis com base em cada autor, sejam estudos teóricos e analíticos, sejam estudos aplicados ao campo do ensino de línguas e literatura.

Evidentemente, a relação entre linguagem, indivíduo e sociedade configura-se de modo singular em Benveniste e em Bakhtin, e há variadas formas de entrada nas reflexões dos autores a fim de evidenciar tal princípio. Pensamos que uma possibilidade para tanto consiste em examinar as categorias de *enunciação* e de *enunciado*. Assim, considerando as singularidades da configuração epistemológica das reflexões desses autores, buscamos responder à seguinte questão: *como as categorias de enunciação e enunciado, integrantes do construto de cada autor, revelam a relação entre linguagem, indivíduo e sociedade?*

Para isso, dividimos este trabalho em quatro seções: após abordar, na primeira, os encaminhamentos deste estudo, exploramos, na segunda, o aporte teórico benvenistiano e, na terceira, o bakhtiniano; por fim, na quarta seção, a título de conclusão, estabelecemos algumas aproximações entre os aportes explorados.

2 A perspectiva enunciativa em Émile Benveniste

Émile Benveniste, linguista amplamente reconhecido como "o teórico da enunciação", desenvolveu diversos trabalhos cujas temáticas "vão desde o estudo de aspectos da linguística geral, fenômenos diacrônicos, sintáticos, lexicais, culturais, até temas que testemunham uma verdadeira interação com áreas conexas aos estudos da linguagem" (FLORES, 2013, p. 22).[76] A nomeada "teoria da enunciação" é

[75] Segundo Flores et al. (2009, p. 14), a expressão *Linguística da Enunciação* nomeia um campo no qual estão incluídos "todos os estudos que visam à abordagem de problemas teóricos e descritivos da enunciação", ou seja, diferentes *teorias da enunciação*.

[76] Segundo Dessons (2006), os estudos de Benveniste estendem-se sob três domínios principais: o dos estudos iranianos, o da gramática comparada das línguas indo-europeias e o da linguística geral. Por isso, Dessons explica que, apesar de ser possível considerar os trabalhos de Benveniste como particionados em um "setor filológico e um setor generalista" – este incluindo os estudos de cunho enunciativo –, e que isso possa dar a impressão de atividades distintas, "trata-se antes de dois momentos de um mesmo projeto global, que elege a significação como ponto de vista fundamental sobre a linguagem." (DESSONS, 2006, p. 27, tradução nossa). Também Normand (2009) argumenta nesse sentido, afirmando ser a referência constante à significação o que unifica o projeto benvenistiano.

considerada apenas uma parte da “teoria da linguagem” visualizada na obra do autor. Sem desconsiderar essa amplitude, circunscrevemo-nos às bases enunciativas do pensamento benvenistiano para responder à questão norteadora de nosso estudo. Assim, recorremos a *Problemas de Linguística Geral I* (BENVENISTE, 2006) e *Problemas de Linguística Geral II* (BENVENISTE, 2005)[77] para compor o *corpus textual de pesquisa*[78] deste trabalho.

Evidentemente, a noção de enunciação assume centralidade no percurso teórico que empreendemos[79]. No entanto, para dela tratar, é preciso mobilizar um conjunto de termos relacionados entre si, os quais evidenciam “conceitos que têm existência garantida apenas porque estão articulados a outros conceitos que se definem, portanto, numa rede de primitivos teóricos.” (FLORES, 2013, p. 24), rede que, no presente trabalho, inicia-se com a consideração da *intersubjetividade*, condição para que a *enunciação* se instancie.

Para Benveniste, a linguagem, sob o princípio de *intersubjetividade*, é condição de existência do homem. Ao afirmar que encontramos no mundo “um homem falando com outro homem” e que “a linguagem ensina a própria definição do homem” (PLG I, p. 285), o linguista evidencia o fundamento antropológico de sua reflexão, fundamento que pode ser sintetizado no sintagma *o homem está na linguagem* – uma espécie de axioma geral, segundo Flores (2017, p. 107).

Se “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*” (PLG I, p. 286, grifo do autor), é preciso que este *homem*, sob o estatuto de *falante* e sob a condição da *intersubjetividade*, coloque-se como *locutor*[80] por intermédio da categoria de *pessoa* “eu” em direção a um “tu” (também categoria de pessoa) – sendo este “real ou imaginado, individual ou coletivo”, ou até mesmo um desdobramento do

[77] As obras *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II* serão referidas, na continuidade deste trabalho, como PLG I e PLG II, respectivamente.
[78] Em vista dos diferentes itinerários de leitura da obra benvenistiana (DESSONS, 2006; NORMAND, 2009), é necessário esclarecer qual o conjunto de textos mobilizado para a pesquisa. Alinhado a esse posicionamento, Flores (2013) propõe a expressão *corpus textual de pesquisa* para tal fim.
[79] Reiteramos que, para fins deste trabalho, a síntese teórica mobiliza diferentes artigos de Benveniste, de modo combinado, sem que se desconsidere que cada “cada texto de Benveniste dedicado ao estudo da enunciação propõe categorias de análise, teoriza sobre elas e desenvolve as análises dentro desses limites propostos” (FLORES, 2011, p. 397). Por isso, as relações que fazemos entre os textos decorrem do entendimento de, resguardadas as suas particularidades teórico-metodológicas, cada um contribui, em alguma instância, para formular uma resposta à nossa questão de pesquisa.
[80] Como explica Flores (2013, p. 116), “Se o termo homem enraíza a discussão de Benveniste em uma visão antropológica de linguagem”, o termo sujeito remete a locutor, que, por sua vez, “parece encaminhar para uma visão linguística.”

próprio *eu* – , efetuando sua passagem a *sujeito*, que se configura como um efeito da apropriação da língua e sua conversão em discurso.

Eis a definição de enunciação: "A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização." (PLG II, p. 82). Esse é o objeto de investigação. Reitera Benveniste que é "o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto." Porém, é pelos rastros no enunciado, considerado discurso, que podemos ter acesso à enunciação – o ato, o processo de apropriação da língua pelo locutor –, o que, segundo Benveniste, determina os caracteres linguísticos da enunciação.

Desse modo, considerando que "A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83), o *discurso* instancia-se como termo chave para a teoria enunciativa. Assim defende Dessons (2006): na linguística de Benveniste, *discurso* constitui termo maior, porque possui a força heurística que abre o caminho para que a atividade da linguagem seja considerada no conjunto das ciências humanas e sociais, pois é ela indissociável da situação de fala e do locutor. Ainda de acordo com o autor,

> o pensamento do discurso se apresenta, em Benveniste, como uma teoria geral da linguagem e, portanto, da língua. Nessa circunstância, a língua, concebida a partir da atividade dos locutores, não é mais apreendida através da noção de signo, mas através de uma outra noção, aquela da *frase*. (DESSONS, 2006, p. 60, grifo do autor, tradução nossa)[81].

Frase, no contexto da reflexão benvenistiana, remete ao "domínio da língua em emprego e em ação" (PLG II, p. 229), recobrindo-se, pelo menos, de duas dimensões: por um lado, há

> [...] dimensão formal, em que a frase é considerada como uma unidade discreta, segmento de discurso; por outro lado, como uma dimensão de atualização, na qual é concebida como a língua em ação, consequentemente, cada vez particular e inclassificável. Com certeza, a frase já é tradicionalmente definida como uma sequência de palavras e como um segmento de discurso, mas Benveniste introduz em sua definição uma nova dimensão, a de *língua em ação*. (ONO, 2007, p. 61-62, grifo itálico da autora, tradução nossa)[82].

[81] "[...] la pensée du discours se présent, chez Benveniste, comme une théorie générale du langage, et donc de la langue. En l'occurrence, la langue, conçue à partir de l'activité des locuteurs, n'est plus appréhendée à travers la notion de *signe*, mais à travers une autre notion, celle de *phrase* [...]". (DESSONS, 2006, p. 60, grifos do autor).

[82] "D'une parte, une dimension formelle, où la phrase est considere comme une unité discrète, segment de discours; d'autre part, une dimension d'actualisation, dans laquelle elle est conçue comme la langue en action, em conséquence chaque fois particulière et inclassable. Certes, la phrase est déjà

Como língua em ação, pressupõe a atividade discursiva do locutor, um locutor que remete a um homem inserido na sociedade, na cultura e em uma língua que os comporte. É por esse modo como o homem se marca singularmente na língua que Benveniste se interessa. Daí advém o título da 5ª parte de PLG I e II, *o homem na língua,* que, segundo Flores (2017), configura um axioma específico pelo qual se pode "resumir o princípio do pensamento benvenistiano: o homem está na língua – se marca na língua, se singulariza na língua, se propõe como sujeito na língua – porque é fundado simbolicamente na linguagem." (FLORES, 2013, p. 44).

Esse processo, ainda que caracterizado como individual, pressupõe a inter-relação com o outro: o *eu* se define como indivíduo em uma relação dialética com o *outro*, com o *tu*, com a *sociedade,* o *"*suporte e a condição da vida coletiva e individual" (PLG II, p. 96). Assim, estabelecendo-se o homem em relação com outro homem, *na* e *pela* linguagem, estabelece-se a sociedade.

> A partir deste momento [a linguagem exigir e pressupor o outro], a sociedade é dada com a linguagem. Por sua vez, a sociedade só se sustenta pelo uso comum de signos de comunicação. A partir deste momento, a linguagem é dada com a sociedade. Assim, cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. (PLG II, p. 93).

Benveniste, em distintos textos, afirma que sempre vemos a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E como a linguagem realiza-se sempre em uma língua, "inseparável de uma sociedade definida e particular", também "língua e sociedade não se concebem uma sem a outra" (PLG I, p. 31). Tanto é que o autor defende que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, e frisa que a criança, ao aprender uma língua, "o que ela aprende, na verdade, não é o exercício de uma faculdade 'natural', é o mundo do homem" (PLG II, p. 20-21). É Benveniste quem afirma: "Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma." (PLG I, p. 32). Apreendemos, com a língua, os rudimentos de uma cultura (PLG II, p. 23) e, ao enunciar, expressamos nossa relação com o outro, com o mundo, com a língua e

traditionnellement définie comme une séquence de mots et comme un segment de discours, mais Benveniste introduit dans sa définition une nouvelle dimension, celle de *langue en action*." (ONO, 2007, 61-62, grifo da autora).

imprimimos em nosso enunciado os valores que nos impregnam como sujeitos de linguagem.

Retornando à questão que norteou essa síntese, podemos afirmar que a rede de conceitos brevemente aqui recuperada mostra que a enunciação é uma categoria operatória no construto benvenistiano, que permite dar a ver, pelos rastros que configuram o enunciado, o modo como a tríade linguagem, indivíduo e sociedade estão imbricados. Outros itinerários de leitura da obra de Benveniste são possíveis para evidenciar essa tríade constitutiva das reflexões do autor, não restritas à faceta enunciativa.

3 A perspectiva enunciativa em Bakhtin e o Círculo

O vínculo estreito entre enunciado e a ideia de alteridade é nodal no construto teórico de Bakhtin e o Círculo. Assim, o enunciado é tomado como entidade concreta que nasce e circula no terreno da interação verbal. A metáfora do diálogo, muito utilizada pelos estudiosos do Círculo, desenha esse cenário. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas com a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas de toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929]2010, p. 127).

Evidentemente, ao ampliarem a noção de diálogo, os autores abrem espaço para o estudo de diferentes discursos, colocando-os no âmbito da comunicação social. Com efeito, o diálogo se dilacera em elos de uma imensa corrente de comunicação ininterrupta que é histórica e cultural. Além disso, é preciso considerar também o vínculo intrínseco entre a comunicação e a situação concreta dessa interação. Segundo Bakhtin/Volochinov ([1929]2010, p. 128), “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”, visto que a própria língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Esse princípio de encontro com o outro nas situações de comunicação é observado em diferentes reflexões do Círculo. Em diversos momentos, Bakhtin desenvolve a ideia de linguagem sob a égide da alteridade. A relação eu – outro,

locutor – interlocutor é, nessa ótica, um lugar de encontro, mas um encontro social, tenso e, por natureza, dialógico. O locutor e o interlocutor constroem cada qual um universo de valores em que ambos atribuem sentidos às enunciações. Conforme Bakhtin (2003, p.379), o eu vive em um mundo repleto de palavras do outro e toda a sua vida "é uma orientação nesse mundo". A palavra do outro coloca diante do eu a tarefa de compreendê-la, e mais, a tarefa de atribuir-lhe uma contrapalavra (BAKHTIN, 2003, p. 379).

No entanto, engana-se quem pensa que essa compreensão é passiva e sem nenhum atravessamento valorativo. A compreensão, nesse sentido, nasce no meio de um processo dialógico. Bakhtin (2003, p. 271) aponta que toda a compreensão do enunciado vivo e real "é de natureza ativamente responsiva", considerando-se, é claro, o grau de variabilidade, desse ativismo. Toda a compreensão dos discursos proferidos em sociedade é "prenhe de resposta", instaurando-se nesse processo um movimento dialógico de linguagem: o eu espera a resposta do outro e a alternância desses sujeitos coloca o ouvinte como falante e assim se completa a cadeia de comunicação. Bakhtin (2003, p. 275) explica que antes do início de um enunciado temos "os enunciados de outros e depois de seu término, o enunciado responsivo de outros".

Nesse contexto de responsividade, o enunciado é atravessado pela confluência de vozes sociais, instaurando-se em seu interior relações lógicas (língua) e dialógicas (uso da língua). Os nossos dizeres estão impregnados de já-ditos de outros aos quais respondemos ativamente. Segundo Bakhtin ([1975]2010, p.86), encontramos o objeto do nosso dizer já "desacreditado, contestado, avaliado" e muitas vezes o encontramos envolvido "por uma névoa escura" ou, então, "iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele". Do ponto de vista bakhtiniano, o objeto do nosso dizer está sempre no emaranhado das ideias sociais sobre ele, ou seja, o objeto está sempre mergulhado nas apreciações dos outros e nas suas entonações (BAKHTIN [1975]2010, p. 86).

Tais vozes são, portanto, históricas, ideológicas e revelam as diversas posições que circundam um discurso. Em todo o discurso percebe-se um meio flexível de discursos de outrem em pelo menos duas dimensões: entre o discurso e o objeto do dizer e entre o locutor e o objeto. O meio flexível existente entre esses elementos é formado por uma "massa de discursos" de outrem que orientam uma apreciação sobre o objeto. É nesse processo de mútua interação entre locutor, objeto e discursos de

outrem que o discurso se individualiza e se elabora estilisticamente (BAKHTIN [1975]2010, p. 86).

Esse processo de mútua interação entre locutor, objeto do dizer e discursos de outrem acontece no terreno das relações dialógicas. Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN [1929-1963]2010b), levanta reflexões a respeito das relações lógicas e dialógicas. Somente as relações dialógicas são relações de sentidos que acontecem no campo do discurso. Já as relações lógicas (relações entre os elementos fonéticos, lexicais, sintáticos e semânticos) acontecem no campo da língua, ou seja, no campo da potencialidade que se encontram os elementos linguísticos antes de entrarem em enunciações concretas. As relações lógicas só se tornam relações dialógicas quando se materializam, recebendo um autor e sua posição avaliativa. Nesse sentido, ocorrem relações dialógicas entre "enunciações integrais (relativamente)" (BAKHTIN [1929-1963]2010b, p. 210) e ocorrem ainda relações dialógicas entre pontos de vista sobre o objeto do discurso.

Podemos entender que as relações dialógicas acontecem em duas dimensões: no interior do enunciado, ou seja, os elementos linguísticos e discursivos mobilizados no enunciado se engendram, criam um tecido de relações e dialogam tensamente, a fim de refletir e refratar sentidos no discurso. O jogo de reflexos e refrações do enunciado concreto é atravessado por relações dialógicas reverberadas de outros enunciados proferidos na sociedade, e os sentidos desses enunciados, então, se interconectam nas diversas esferas da atividade humana e são materializados nos diferentes gêneros do discurso, mantendo entre si relações que ultrapassam as relações lógicas dos elementos abstratos da língua.

No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003, p. 289) considera o enunciado como um "elo na cadeia da comunicação discursiva", refletindo as relações ideológicas, culturais e históricas dessa cadeia social de interação verbal. Quando o pensador russo compara o enunciado a um elo, podemos entender que ele quer levantar duas questões inerentes ao enunciado. A primeira é que o enunciado nasce e se desenvolve a partir dessa cadeia de comunicação, se conectando dialogicamente a outros enunciados e trazendo consigo aspectos não verbais dessa cadeia. A segunda questão decorre da primeira e diz respeito a não possibilidade de análise do enunciado de forma isolada dessa cadeia de comunicação social.

Além disso, Bakhtin (2003, p. 301) destaca que "o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação

discursiva", isto significa dizer que o enunciado se liga aos enunciados já ditos, seus precedentes e direciona-se aos enunciados futuros dos quais espera resposta ativa e responsiva. Tendo em vista essa alteridade constitutiva do enunciado, Bakhtin (2003) nos explica que

> ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (...). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções (...) (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Fica evidente, portanto, a importância do horizonte social compartilhado entre os interlocutores. O enunciado é construído a partir desse horizonte, que vai além de um contexto simples e objetivo, se estendendo a um horizonte social de valor, um horizonte ideológico que pode estar ligado mais ou menos a um contexto imediato. Volochinov/Bakhtin ([1926]2011) considera que três aspectos compõem o contexto extra verbal da enunciação. O primeiro aspecto se refere ao horizonte espacial compartilhado pelos parceiros da comunicação. O segundo se refere ao conhecimento e à compreensão comum da situação. O terceiro aspecto se refere à valoração compartilhada pelos interlocutores (VOLOCHINOV/BAKHTIN [1926]2011, p. 156).

Por isso, Medviédev ([1928]2012, p. 183) ressalta que "o enunciado é inseparável do acontecimento da comunicação", sendo "impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico" (MEDVIÉDEV [1928]2012, p. 185). Esse horizonte axiológico é construído ao longo da história de uma sociedade, ou seja, as valorações ideológicas passam de enunciado para enunciado, formando uma atmosfera avaliativa. Medviédev ([1928]2012, p. 189), nessa perspectiva, afirma que "a avaliação é social e organiza a comunicação", influenciando o enunciado, "tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas, quanto do ponto de vista do sentido escolhido" ([1928]2012, p. 189). Desse modo, forma e sentido se unem no discurso com o ininterrupto entrecruzamento de vozes, julgamentos, axiologias.

Diante dos pontos destacados, consideramos o papel central da pluralidade em Bakhtin, quando são formuladas as questões sobre linguagem, indivíduo e sociedade. O autor coloca no cerne destes três pontos a problemática do múltiplo, do irrepetível, do novo. Por isso, seu pensamento é pautado na ideia de um enunciado que

concentra essa relação tríade. A linguagem, nesse cenário, é um dos aspectos mais relacionados ao desenvolvimento humano e aos contextos sociais que constituem o indivíduo e suas relações interacionais.

4 Palavras finais

A partir das discussões empreendidas, neste artigo, podemos dimensionar a importância destes dois autores no campo da Linguística da Enunciação. Essencialmente centrados no sentido, Benveniste e Bakhtin tomam a linguagem como constituinte do indivíduo e de suas relações com o outro. Cada teórico, em sua especificidade, trata da enunciação como um aspecto transgrediente ao sistema da língua, possibilitando aplicabilidades teórico-metodológicas múltiplas nos diferentes objetos de análise.

Os princípios da teorização benvenistiana possibilitam, de acordo com Teixeira (2012, p. 37), não só descrever a língua-discurso sob o prisma de seu funcionamento enunciativo, mas também "produzir conhecimento sobre o homem", pois o que se sabe sobre a linguagem é indissociável daquilo que se sabe sobre o homem (DESSONS, 2006). Assim, podemos, com a teoria enunciativa de Benveniste, olhar para as atividades significantes do homem na sociedade instauradas *na* e *pela* linguagem.

Nessa direção, o construto teórico de Bakhtin permite compreender a linguagem para além de aspectos do sistema linguístico, ou seja, permite compreender o indivíduo e a sociedade no âmbito da língua(gem). Este talvez seja, justamente, o lugar de encontro dos autores em diálogo neste trabalho. Tanto Bakhtin, quanto Benveniste percebem na linguagem o potencial de subjetividade e de intersubjetividade, tomando como pressuposto que os fatos humanos, sociais e antropológicos são peças fundamentais para a compreensão dos fenômenos que envolvem a enunciação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem***:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (*1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed.São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: ____. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: ___. **Estética da criação verbal** [1979]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-336.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética***:* a teoria do romance [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1929 - 1963]. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2010b.

BENVENISTE, Émile**. Problemas de Linguística Geral I***.* 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

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

DESSONS, Gérard. **Émile Benveniste, l'invention du discours.** Paris: Éditions in Press, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure e Benveniste no Brasil***:* quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística**. FLORES, Valdir.; BARBISAN, Leci. (orgs.). São Paulo: Contexto, 2009.

ONO, Aya. **La notion d'enonciation chez Émile Benveniste**. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHINOV, V. N (M. BAKHTIN). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação***.* Trad. Allan Pugliese, Camila Scherma, Carlos Turati, Fabrício Oliveira, Marina Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2011.

IDENTIDADES, SUJEITOS E NARRATIVAS LATINO-AMERICANAS

Moacir Lopes de Camargos
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
lopesdecamargos@me.com

Icaro Cesar Cainan da Cunha Claro Olanda
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
olandaicarocesar@outlook.com

Resumo: Este texto discute, ainda que de forma breve, a relação entre um conto de um escritor brasileiro e um filme de um diretor argentino, ambas narrativas produzidas no início dos anos 1980. Tomamos como referência conceitos como diálogo, identidade, dentre outros para, a partir de uma abordagem qualitativa, analisar as duas narrativas. Pudemos compreender que os diálogos estabelecidos entre as narrativas revelam como os sujeitos urbanos reconstroem suas identidades em um momento de transformação histórico-política que atravessava a sociedade latino-americana.

Palavras-chave: cidade; sujeitos; narrativas latino-americanas.

> Não chegaram a usar palavras como *especial*, *diferente* ou qualquer outra assim. Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto (ABREU, C. 1982, p. 126, grifo do autor).

1 Introdução

O discurso – sempre ideológico – que será tecido ao longo deste ensaio é, antes de tudo, uma breve reflexão de sujeitos em constantes, por falta de palavra melhor, inquietações ligadas às variadas manifestações *estéticas* que perpassam o uso da língua(gem) na sua construção. Neste caso, às *estéticas* escolhidas para análise correspondem, respectivamente, ao campo da Literatura com o conto *Aqueles dois (História de aparente mediocridade ou repressão)* do escritor brasileiro Caio Fernando Abreu, publicado pela primeira vez em 1982, em seu livro *Morangos Mofados;* e ao campo das Artes Visuais com o longa-metragem *Otra historia de amor* de 1986 do diretor argentino Américo Ortiz de Zárate. É importante ressaltar que este filme foi ganhador do *Colón de Oro* no Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (Espanha).

É válido destacar que o nosso interesse nessas duas manifestações estéticas se deve, arriscamos a dizer, pelo diálogo (noção que advém de Bakhtin e não se limita a uma conversa face a face) que elas estabelecem a partir da poética na qual estão

inseridas: dois espaços urbanos latino-americanos. Esses espaços são Buenos Aires, na Argentina; e uma metrópole do Brasil por onde transitam os sujeitos que protagonizam o conto e o longa-metragem. Enquanto esses sujeitos, ambos com uma *performatividade* masculina, se deslocam dentro dos seus espaços urbanos, as cidades se mostram locais de desnudamento – talvez pela força - das identidades desses sujeitos: Raúl e Jorge que protagonizam o filme de Zárate e, no conto de Caio Raúl e Saul. Inseridos na sociedade latinoamericana, em um espaço urbano e normativo, os sujeitos/personagens vivenciam a saída desses espaços - e, consequentemente, das suas vidas em um período de pós-ditadura, momento em que estamos num "engatinhar" para a democracia, entre a década de 80 e 90. Ao analisarmos o conto de Caio (1982) e o filme de Zárate (1986) fica evidente a efervescência de questões que são presentes, em especial, nas sociedades latino-americanas, o que revela várias possibilidades de leitura e compreensão a partir das narrativas.

2 Sujeitos e identidades

Antes de começar nossa análise, é necessário um breve resumo das narrativas das duas estéticas. Iniciaremos, então, com *Aqueles dois (história de aparente mediocridade e repressão)* Raúl e Saul vivem suas angústias urbanas em meio a normalidade daquela cidade. Raúl, 31 anos, depois de um casamento frustrado, sem filhos, chega do norte. Saúl, 29 anos, após um tempo de noivado, chega do sul e se encontra com Raúl na mesma empresa onde vão trabalhar juntos. É interessante assinalar que da mesma maneira que a empresa não é nomeada, a cidade também não o é. Mas podemos entender que é justamente por esse "anonimato" do espaço urbano que se configura uma Latinoamérica. Como o próprio autor brasileiro escreveu em seu conto: "Naquela cidade todos vinham do Norte, do Sul do Centro, do Leste – e com isso quero dizer que esse detalhe não os tornaria especialmente diferentes." (ABREU, 1982, p.128).

Posto isso, podemos nos indagar sobre qual - ou quais - lugar de discurso esses sujeitos se enunciam. Dessa forma, para pensarmos a construção dos personagens Raúl e Saul nos valeremos, primeiramente, do conceito de identidade sociológica proposto por Stuart Hall (2006), em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*. Hall propõe que o sujeito sociológico é aquele que está centrado num

papel social –*performativo*– definido entre o “exterior” (mundo público) e o “interior” (mundo pessoal), ambos compreendidos entre uma interação cultural, ou seja, de acordo com Hall (2006, p. 2): “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. É a partir do conceito de sujeito sociológico que direcionamos nosso pensamento. Caio Abreu exprime nos protagonistas traços que levam o leitor a captar aspectos culturais sociológicos tanto na dificuldade de expressar seus sentimentos como, por exemplo, a perda da mãe de Raúl e a dificuldade em expurgar a dor mesmo se tratando de sujeitos que representam uma quebra nesse paradigma, pois manifestam uma relação homoafetiva em uma sociedade marcada pelo patriarcado, machismo, homofobia - para citar algumas das questões sociais presente - denominada pelo autor como “um deserto de almas”. Em um sentido metafórico, esse “deserto” pode ser compreendido como um espaço social pertencente ao cumprimento da “moral” de um homem. Destacamos ainda que, apesar dos protagonistas apresentarem alguns traços de identidade sociológica, eles buscam possibilidades de rompê-la através do sentimento afetivo mútuo e do vínculo e cumplicidade estabelecida entre os dois.

Já em Otra historia de amor, de Zárate, os personagens principais do longa metragem poderiam ser confundidos ou mesmo transpostos para a narrativa do autor brasileiro. O diálogo que se estabelece muito contribui para olharmos ambas as narrativas a partir de questões culturais que oprimem os sujeitos que circulam nesses espaços urbanos, neste caso Buenos Aires. Raúl e Jorge são dois argentinos que se encontram em posições de deveres impostos pela cidade na manutenção de suas identidades. Raúl, um senhor por volta de seus 40 anos, com traços de uma *identidade sociológica,* casado, pai de família, um homem sério, de bigode, que há mais de vinte anos trabalha em uma mesma empresa - que pode ser entendida como o “deserto de almas” do conto de ABREU - e está para ser promovido. Raúl se define como: “sou ocidental, argentino, pai de família e cristão.” É nessa reafirmação social e identitária que Raúl se depara com Jorge. Este, embora argentino e ocidental, não manifesta tão ferozmente as posições de Raúl; pelo contrário, sendo ele mais novo que o outro, entra para a empresa que Raúl trabalha e se apaixona por ele. Jorge, num movimento de não-definição, acaba por dar indícios de uma “definição” que, nas suas palavras: “não me defino como homoxesual porque isso me limita”. Neste excerto, podemos

notar um distanciamento de um papel sociológico tão marcado pelo outro (Raúl). Aos poucos, uma aproximação mais estreita surge entre os protagonistas devido, é claro, a exclusão que a cidade letrada (RAMA, 1984) impõe a esses sujeitos e seus corpos. A aparente solução para se relacionarem (Raúl e Jorge) é colocando-se à margem dos espaços urbanos, uma vez que vivenciarem seus desejos e afetos é algo considerado como imoral, sobretudo em um espaço urbano.

4 Conclusão

O diálogo entre o conto “Aqueles dois” e o longa-metragem “Otra historia de amor” é delineado mais fortemente em seus desfechos. Enquanto que no conto os protagonistas Raul e Saul são bombardeados com olhares e risos curiosos sobre suas identidades indesejadas na cidade e são observados através de uma janela, numa posição de inferioridade; no filme Raúl e Jorge são excluídos da cidade de forma, talvez, mais violenta, pois todas as pessoas olham para eles com desprezo ou desaprovação; uma vez que, eles são colocados numa posição de corpos, e de identidades indesejados dentro do centro urbano. Entendemos que, esse processo de exclusão pode ser considerado uma marca das sociedades latino-americanas, em especial, nas décadas nas décadas de 70 e 80, nas quais, os sujeitos e suas identidades estavam - e ainda estão, em alguns casos - ancoradas em um papel social defendido por essas sociedades. Por último, nos resta dizer que: não é essencial sabermos se Zárate leu o conto de Abreu para produzir seu filme; ao contrário, o que confere a profundidade dessas duas manifestações estéticas é o diálogo que emergem desses centros urbanos para podermos compreender um pouco mais sobre a América Latina.

Referências

ABREU, C. F. **Fragmentos**: 8 histórias e um conto inédito. Porto Alegre: LPM Pocket, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

RAMA, A. **La ciudad letrada**. Hanover. USA: Ediciones del Norte, 1984.

ZÁRATE, A. O. **Otra historia de amor**. Buenos Aires, 1986.

INSTAGRAM AMORES EXPRESSOS – IDENTIDADES OCULTAS: AS REDES SOCIAIS COMO POTENCIALIZADORAS DA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

João Luis Pereira Ourique
Universidade Federal de Pelotas- UFPel
jlourique@yahoo.com.br

Grace Silva Da Silva
Universidade Fedral de Pelotas- UFPel
gracesilvads@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca refletir de que forma a literatura repercute nos ambientes digitais a partir da página do Instagram desenvolvida para divulgar e discutir resultados decorrentes do projeto de pesquisa "Amores Expressos – Identidades Ocultas" da Universidade Federal de Pelotas. A ideia de criar a página www.instagram.com/projetoamoresexpressosufpel/ é resultado da percepção de que as redes sociais possibilitam uma forma ampla e dinâmica de interação com o ambiente literário, permitindo abordar as produções e analisar a relação do leitor contemporâneo com a literatura e os meios tecnológicos que podem atuar como propagadores do conhecimento literário. Essas interações ocorreram(em) através do uso de *hashtags*, que são etiquetas de busca que atuam como um "gênero de programas computacionais que possibilitam sequências textuais" (MARCUSCHI, 2001, p, 107), e a interação entre os usuários da rede. Acrescentar as redes sociais como elemento no processo de formação de leitores salienta a existência de "novos modos de obter informações e conhecer manifestações culturais diversas" (PORTO & PORTO, 2015, p. 93) que não podem ser ignorados pela educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura, Redes sociais, Amores Expressos, Instagram.

1 Introdução

A evolução tecnológica mudou a vida das pessoas e, por consequência, transformou o meio literário criando novos espaços para manifestações literárias que cativaram e continuam cativando leitores de diversos segmentos, condições e idades.

Estes espaços criados no ambiente virtual/digital são as chamadas *redes sociais* e as pessoas que interagem através destes meios de socialização são conhecidos como *usuários.* Nesses ambientes, a literatura dá um grande salto quando temos o objetivo de conquistar novos leitores. Segundo ANTONIO (2010):

> O aparecimento da internet e sua expansão trazem uma possibilidade de maior divulgação entre as formas poéticas eletrônicas existentes, e um enriquecimento tecnológico, especialmente a

> partir de e-groups, porque permite uma prática poética que se realiza de forma colaborativa, participativa, em grupo, e compartilhada (ANTONIO, 2010, P. 21).

Percebendo esse fenômeno, surge a ideia de criar uma página no instagram com o intuito de divulgar e discutir os resultados derivados do projeto de pesquisa "Amores Expressos – Identidades Ocultas" desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas. Além de estabelecer um campo crítico que formule várias possibilidades interpretativas das obras decorrentes da série da Cia das Letras denominada *Amores Expressos*, são considerados outros elementos que permeiam esse projeto literário como os documentários do projeto, cânone (livros considerados como referência num determinado período), nacionalismo, identidade, mercado editorial, relações intertextuais, conceitos, etc. Sendo todo esse conjunto tratado como elemento potencializador da leitura e como espaço e instrumento para colaborar com a formação de leitores.

2 Projeto Amores Expressos – Identidades Ocultas

O projeto de pesquisa "Amores Expressos – Identidades Ocultas" tem como objeto de estudo (inicialmente) uma leitura crítica das obras da coleção *Amores Expressos*. Foi uma proposta realizada em 2007 pelo produtor cultural Ricardo Teixeira (RT Features) em parceria com a editora Companhia das Letras. O projeto cultural consistia em convidar 17 escritores brasileiros e levá-los cada um para um país diferente, durante 30 dias com o intuito de produzir um romance ambientado naquele lugar, baseado em suas vivências.

O projeto *Amores Expressos* foi uma iniciativa editorial que gerou muito material derivado dessas experiências. Além das obras literárias, foram produzidos documentários, páginas na internet que atuaram como diário de viagem dos escritores, entre outros. Todo esse material tornou-se *corpus* de estudo do projeto de pesquisa que passou a produzir uma série de textos críticos. O levantamento desses textos críticos produzidos sobre as obras da série destacava perspectivas de leitura e organizava biografias dos autores para consulta de interessados nessa produção, além de estabelecer a dinâmica do hipertexto para fazer conexões com outros autores e obras.

O conjunto desses resultados do projeto possibilitou a criação de uma página no Instagram, que inicialmente tinha a intenção de divulgar as obras literárias e materiais da coleção “Amores Expressos” e também provocar a curiosidade em novos leitores.

Com a criação da página iniciou-se a produção de conteúdo com postagens articulando texto literário com outras artes na perspectiva do conceito de intermidialidade entendido "como uma categoria crítica para a análise concreta de produtos ou configurações de mídias individuais e específicas" (RAJEWSKY, 2012, p. 19). Assim, texto/imagem/vídeo/áudio são apresentados com o intuito de alcançar uma maior compreensão dos leitores/usuários da rede social. Além de indicar leituras, não se restringindo às obras da coleção *Amores Expressos*, o conteúdo publicado convida os leitores a lançarem um olhar diferenciado sobre as obras apresentadas e elementos relacionados a elas, sejam referências teóricas ou relações de intertextualidade. Esse conjunto de *textos* - entendido em seu conceito mais amplo - se relaciona com as “diversas mídias e linguagens com as quais o indivíduo convive, não só mediam a relação do indivíduo com o mundo, como também atuam como agentes formadores do imaginário.” (LOPES, 2012, p. 699). De acordo com Viegas (2005):

> As intersecções entre literatura e informática suscitam diversas questões teóricas, não necessariamente inéditas, mas redimensionadas pela reconfiguração do circuito produção-circulação-consumo: intercruzamento das figuras do leitor e do autor, a partir do modo de leitura hipertextual e das práticas de criação coletiva de textos; discussão das noções de autor e obra, a partir da disseminação da colagem, montagem, apropriação e recriação como processos de criação artística, dando-se mais um passo no deslocamento da aura da obra de arte; redefinição dos critérios de atribuição de valor ao texto literário, dada a sua circulação em meio a uma multiplicidade de tipos de textos, imagens e sons (VIEGAS, 2005, P. 35).

A partir disso, a hipermídia[83], conceitua uma literatura moderna que possibilita a interação entre elementos multimídias e o texto literário. Segundo Torres (2005):

> Aceitamos, portanto, que a hipermédia possibilita uma nova intencionalidade experimentalista: não apenas promove uma

[83] sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, *softwares* etc.) a partir de *links* que acionam outros documentos e assim sucessivamente.

> opacidade autoreflexiva, ao permitir a apresentação criativa dos vestígios da construção dos textos, como também concretiza a abertura da obra, manifestada na potencialidade infinita de variações e potenciada pela interatividade, o jogo, a multimodalidade e o multimídia (TORRES, 2005, p. 130).

Em um curto prazo, a página alcançou muitas pessoas que tinham interesse em literatura. Essas relações aconteceram através das chamadas *hashtags* que atuam como etiquetas que auxiliam no mecanismo de busca da rede social e atuam possibilitando a hipertextualidade de forma rápida, ampla e eficaz funcionando como um “gênero de programas computacionais que possibilitam sequências textuais” (MARCUSCHI, 2001, p. 107). Nesse sentido, a proposta de trabalho de gerar conteúdos na rede social do Instagram decorrente do projeto de pesquisa se situou na percepção de que "a formação de leitores exige a construção de competências relativas ao conhecimento de cada forma de elaboração de textos e os diálogos que este pode estabelecer com outros, de gênero diverso ou não ou de contextos de produção similares ou não, o que consolida a perspectiva intercultural e interdisciplinar" (PORTO & PORTO, 2015, p. 94).

3 Interação com os diversos tipos usuários da rede e resultados

Logo após constatarmos as inúmeras possibilidades que a rede proporciona para incentivo à leitura e construirmos postagens com essa intenção, iniciou-se uma interação com diversos usuários da rede. Empresas, jovens leitores e não-leitores (pessoas que não têm o hábito de leitura literária), adultos, editoras, escritores (tanto os autores das obras da coleção *Amores Expressos* quanto outros nomes do cenário nacional e internacional). Todos estes perfis de usuários passaram a se relacionar com a página (através do bate-papo/chat) e entre si (com base nos comentários realizados em cada postagem, recurso que a rede social possibilita). Os usuários localizavam nosso perfil no instagram através das *hashtags* (filtrando seus interesses de busca) e, a partir disso, passavam a seguir a página permitindo que um *diálogo literário* acontecesse de forma dinâmica mediante o conteúdo de cada postagem.

São essas interações que atuam para o enriquecimento dos leitores e do meio literário a partir do momento que buscam relações para trocar informações. Se as pessoas estão online a literatura também deve estar e as redes sociais têm atuado positivamente na união entre literatura e informática.

4 Conclusão

Diante dos resultados derivados da página no instagram A*mores Expressos – Identidades Ocultas,* percebemos que o avanço da tecnologia e a expansão das redes sociais propicia um ambiente inovador para a literatura, repleto de informação e troca de conhecimento entre os *usuários*. Sendo assim, se faz necessária a criação de espaços literários no ambiente virtual, uma vez que as pessoas estejam imersas neste ambiente.

Outro fator interessante que as redes sociais possibilitam é que elas atuam como mediadoras da relação leitor – autor. Além do escritor ter acesso a repercussão de suas obras e a análises que *usuários* publicam sobre elas, os leitores se sentem parte do ambiente literário quando há uma aproximação com os escritores. Esses fenômenos influenciam o fator motivacional e inspirador, gerando mais leitores críticos e escritores produtivos.

Contudo, a *internet* viabiliza inúmeros recursos para trabalhar os textos literários, saindo do formato padrão, atraindo novos leitores. Nesse momento se faz necessário o uso da tecnologia no ambiente educacional e estudos dessa temática no meio acadêmico.

Analisar a literatura no contexto digital se torna crucial, tanto para percebermos como funciona a formação de novos leitores literários nesses ambientes, quanto para perpetuar o hábito de leitura e a nossa riqueza literária que gera reflexões, senso crítico e emoções em seus leitores.

Referências

ANTONIO, Jorge Luiz. **Poesia Digital:**Teoria, história, antologias. São Paulo: Navegar Editora, 2010. 68 p.

LOPES, Danielly A. Corpo, jogo, avatar: visualidades contemporâneas e o novo entendimento do eu. In **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia-GO: UFG, FAV, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p.79-111, mar. 2001. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15529/9710>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Ensino de Literatura e formação do leitor na era digital: algumas proposições. In: OURIQUE, João Luis Pereira. (Org.). **Literatura e formação do leitor:** escola e sociedade, ensino e educação. Ijuí: Editora da Unijuí, 2015.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, Intertextualidade e "Remediação". In: DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. **Intermidialidade e estudos interartes.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

TORRES, Rui. Telepoesis.net - Poesia em rede. In **ARTECH 2005**. 2º Workshop luso-galaico de artes digitais "Nas fronteiras do imaginário". Vila Nova de Cerveira, Portugal. 2005.

VIEGAS, Ana Claudia. Quando a técnica se faz texto ou a literatura na superfície das redes. **Literatura e Informática**, Rio de Janeiro, v. 1, p.33-45, 2005.

LER É ENUNCIAR: DESLOCAMENTOS PARA A PROPOSIÇÃO DE UM PLANO DE AULA PARA O ESTUDO DO TEXTO

Maiara Stéfani Costa Brandão
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras (FURG)
maiarabrandao26@gmail.com

Carolina Knack
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Professora do Instituto de Letras e Artes (ILA/FURG)
carolinaknack@gmail.com

RESUMO: Com base na teorização enunciativa de Émile Benveniste, a partir da qual se defende que ler é enunciar, este trabalho busca responder à seguinte questão norteadora: como os fundamentos enunciativos podem ser deslocados para a proposição de um plano de aula que contemple a abordagem da leitura? Para isso, exploramos noções básicas da perspectiva enunciativa e, em seguida, concepções de leitura (NAUJORKS, 2011) e de leitura-análise (CREMONESE, 2014), às quais agregamos uma dimensão pedagógica. Esse conjunto teórico-metodológico fundamenta a elaboração de um plano de aula integrante de uma sequência didática, o qual evidencia que a abordagem enunciativa da leitura em sala de aula possibilita a percepção do modo singular como cada aluno faz sua passagem de locutor a sujeito ao re-constituir os sentidos materializados no texto.
PALAVRAS-CHAVE: leitura; enunciação; ensino.

1 Introdução

A leitura é um fenômeno complexo e sua abordagem contempla múltiplos pontos de vista: social, linguístico, cognitivo, apenas para citar alguns. Considerando esses variados prismas, têm surgido distintas teorizações sobre leitura e, consequentemente, propostas para sua abordagem na sala de aula. Como a heterogeneidade teórica é constitutiva do ofício do professor, defendemos, com Flores e Nunes (2012, p. 63), “que o professor não pode se furtar de conhecer diversas teorias e, mais do que isso, compreender de que modo elas podem estar a seu serviço na sala de aula.”

Nesse sentido, entendemos que uma possibilidade de trabalho surge a partir de deslocamentos das reflexões de Émile Benveniste, especialmente de sua visada enunciativa. Benveniste não se dedica a teorizar sobre leitura, especificamente; porém, os fundamentos de suas reflexões sobre a linguagem, a língua e a enunciação permitem propor uma perspectiva sobre o ato de ler, e disso decorre a necessidade de operar *deslocamentos* que ressignifiquem os princípios basilares em direção ao fenômeno escolhido para investigação, neste caso, a leitura.

É o que fazem, por exemplo, Naujorks (2011) e Cremonese (2014): as autoras, a partir das bases benvenistianas, formulam concepções de leitura e de leitura-análise, respectivamente, as quais, em nosso entendimento, podem ser consideradas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Na esteira desses trabalhos, Oliveira (2016) propõe uma análise de uma *carta aberta*, empregando o referencial elaborado por essas autoras para explicar a construção dos sentidos do texto, o que o conduz a destacar o potencial de ambas as pesquisas para o trabalho com o texto na sala de aula.

Inspiradas nesses estudos e na teorização enunciativa de Émile Benveniste, a partir da qual compreendemos que *ler é enunciar* (NAUJORKS, 2011), buscamos responder, neste trabalho, à seguinte questão norteadora: *como os fundamentos enunciativos podem ser deslocados para a proposição de um plano de aula que contemple a abordagem da leitura*? Nosso propósito consiste em elaborar, especificamente, um roteiro de questões para o estudo de um texto, questões que traduzem ao contexto escolar os pressupostos enunciativos que sustentam o *fazer* do professor.[84]

Para isso, primeiramente, apresentamos alguns conceitos básicos da perspectiva enunciativa, a partir do artigo *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1970/2006)[85], com base no qual convocamos os artigos *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005) e *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (1968/2006). O estabelecimento de um *corpus textual de pesquisa* (FLORES, 2013) é necessário em vista da amplitude da reflexão benvenistiana. Segundo Flores (2013, p. 20), "Embora, no Brasil, o nome de Benveniste seja ouvido, especialmente, em discussões circunscritas ao campo dos estudos discursivos, pragmáticos, enunciativos e mesmo textuais, não é justo nem correto reduzir sua reflexão a esses âmbitos." Por isso, Flores (2013, p. 21) explica que "é necessário precisar qual parte de sua obra está em

[84] Esta proposta de trabalho está vinculada ao projeto de pesquisa "Fundamentos enunciativos para uma abordagem da dimensão antropológica do discurso", coordenado pela professora Carolina Knack, no qual a graduanda Maiara Brandão atua como bolsista de Iniciação Científica. O projeto tem o propósito de desenvolver, com base em deslocamentos de pressupostos enunciativos, projetos de ensino de língua materna em contexto escolar e acadêmico, considerando os atos enunciativos de escrever, ler, falar e ouvir. O presente artigo cumpre um de seus objetivos específicos, a saber, propor atividades de leitura em contexto escolar, pressupondo a formação enunciativa do professor.

[85] Como a cronologia dos textos publicados por Benveniste é fator relevante para a compreensão de suas formulações (FLORES, 2013), indicamos, entre parênteses, primeiramente, o ano de publicação original do artigo em questão e, em seguida, o ano de publicação do volume de *Problemas de Linguística Geral* no qual o artigo se encontra.

exame [...]". Reconhecendo essa amplitude, restringimos nossa pesquisa, neste trabalho, à visada enunciativa do pensamento do autor, de modo que o critério utilizado para esse recorte se centra na possibilidade de formular deslocamentos para a abordagem da leitura a partir da noção de enunciação.

Após retomar os conceitos básicos, apresentamos as concepções de *leitura* (NAUJORKS, 2011) e de *leitura-análise* (CREMONESE, 2014) propostas a partir de tais artigos. Além disso, para dar conta de aspectos didáticos, recorremos à obra *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura* (SIMÕES et al., 2012). Essa última obra, ainda que não esteja inserida no escopo de trabalhos benvenistianos, apresenta uma concepção interacionista de linguagem, compatível, resguardadas as diferenças, com o fundamento intersubjetivo da reflexão de Benveniste, conforme mais adiante tratamos.

Essa discussão teórica sustenta a elaboração de um plano de aula integrante de uma sequência didática. Tal proposta justifica-se pelo fato de a leitura mobilizar diferentes pontos de vista a partir dos quais podemos, primeiramente, possibilitar a formação do professor com aparatos teórico-metodológicos distintos, inclusive o relativo à teoria enunciativa benvenistiana, e, consequentemente, propiciar opções de trabalho que, dando corpo a um ensino plural, levem o aluno a desenvolver suas competências leitoras.

Levando em conta esse encaminhamento, este artigo divide-se em três seções: primeiro, apresentamos os conceitos da teoria benvenistiana; em seguida, expomos os deslocamentos desses conceitos para a abordagem da leitura; por fim, articulamos esses deslocamentos ao contexto escolar e elaboramos um plano de aula que traduza nossos fundamentos enunciativos em questões para o estudo de um texto lido.

2 A teoria da enunciação: fundamentos e deslocamentos

Émile Benveniste, embora seja frequentemente referido como o "pai" da *teoria da enunciação*, não empregou tal expressão em seus escritos e tampouco formulou, explicitamente, um *modelo* teórico-analítico acabado. Segundo Flores (2013), o sintagma *teoria da enunciação* decorre de uma visão de conjunto proporcionada pela compilação de seus artigos em PLG I e II. Vemos transparecer, em seus artigos, o interesse pelos indícios da presença do *homem na língua,* expressão que dá nome à 5ª parte dos PLG e é considerada um "*a priori* unificador da teoria".

> Esta é a tese central da teoria enunciativa de Benveniste: *o homem está na língua*. Essa tese – fundamentalmente de cunho linguístico-antropológico, na medida em que encaminha para o desenvolvimento de uma linguística que busca descrever essas marcas – decorre de um princípio epistemológico: independentemente de para onde se olhe, a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista. (FLORES, 2013, p. 43, grifo do autor).

O homem existe, portanto, porque enuncia. E é enunciando, isto é, colocando a língua em emprego, que se instaura "um lugar para significar" (SILVA, 2015, p. 21). De fato, a significação é questão nodal para Benveniste, que afirma que a linguagem é a atividade significante por excelência. Não por acaso, "Estudar a linguagem do prisma de uma teoria da enunciação é estudá-la do ponto de vista do sentido [...]." (FLORES et al., 2009, p. 20).

A esses fundamentos acrescentamos outros, com mais detalhamento, a partir do artigo *O aparelho formal da enunciação,* considerado um "momento-síntese da obra enunciativa de Benveniste" (FLORES, 2013, p. 161). O texto é reconhecido por formular uma noção de enunciação, sendo uma definição apresentada como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 82). Trata-se do ato de produzir um enunciado, que se dá pela conversão da língua em discurso. Nesse processo, Benveniste (1970/2006, p. 83, grifos nossos) indica que é preciso considerar "[...] sucessivamente, o próprio *ato* [de enunciação], as *situações* em que ele se realiza, os *instrumentos* de sua realização".

Assim, valendo-se dos *instrumentos* de realização da enunciação – considerados os índices específicos de pessoa, tempo e espaço e os procedimentos acessórios que engendram as formas para instaurar sentidos, o locutor converte a língua em discurso, instância que atingirá um ouvinte e trará uma outra enunciação de retorno. Logo, segundo Benveniste (1970/2006, p. 84), "enquanto realização individual, a enunciação pode se definir em relação à língua, como um processo de apropriação", pelo qual o locutor irá configurar a sua realidade e referir pelo discurso, implantando um outro diante de si, sendo o seu alocutário, que, por sua vez, irá se apropriar da língua e correferir a realidade recriada no discurso. Esses participantes da enunciação são unidos por um laço social. Assim, "o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87).

Tais fundamentos enunciativos colocam em jogo a categoria de pessoa (*eu-tu*), já apresentada pelo linguista em outros artigos, como em *Da subjetividade na linguagem* (1958/2005), em que afirma que a língua não é um instrumento utilizado pelo homem, ela está no homem: "não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a" (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285). Para o autor, com o enunciar nos alocamos em um lugar discursivo, concebendo a existência do outro; "é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem" (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285). Dessa maneira, a subjetividade apresentada pelo autor é a capacidade do locutor se propor como "sujeito" (um efeito de apropriação da língua), que, no âmbito linguístico, determina-se como "pessoa" e se fundamenta na realidade, na *sua* realidade, conforme salienta o autor.

A ideia de realidade pode ser explicada com base no artigo *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005). Nele, Benveniste (1963/2005, p. 26) afirma:

> A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e a do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva.

Essa relação intersubjetiva entre o *eu* e o *tu*, ambos categoria de pessoa, revela que "Caem assim as velhas antinomias do 'eu' e do 'outro', do indivíduo e da sociedade. [...] É numa realidade dialética que englobe os dois termos e os defina pela relação mútua que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade." (BENVENISTE, 1958/2005, p. 287), a qual é atestada, na língua, por diferentes formas.

Nesse ponto, salientamos que, pela língua convertida em discurso, indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. Como a linguagem se realiza em uma língua particular, inseparável de uma sociedade particular, entra nessa relação a cultura. Segundo Benveniste,

> A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o

> seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 32).

Assim, a cultura imprime-se no discurso, nos posicionamentos do indivíduo como locutor. Isso porque, conforme explica Benveniste, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade,* (1968/2006), a língua, além de fornecer ao falante a estrutura de base, também possibilita o duplo funcionamento subjetivo e referencial do discurso, que realiza a dupla oposição: a primeira, *eu-tu*, "estrutura de alocução pessoal que é exclusivamente inter-humana" (BENVENISTE, 1968/2006, p. 101); e a segunda, *eu-tu/ele*, que opõe a pessoa (*eu-tu*) à não pessoa (*ele*), executando a ação de referência e constituindo a possibilidade do discurso sobre algo que não é a alocução.

Para Benveniste (1968/2006, p. 101), a inclusão do falante no discurso coloca a pessoa na sociedade como participante, fazendo "o homem se situa[r] e se inclui[r] em relação à sociedade e à natureza". Dessa maneira, a língua é considerada uma *prática humana* (KNACK, 2018) e tem seu uso particularizado em diferentes grupos ou classes. Termos e referências tendem a carregar valores novos a cada esfera em que o locutor estará inserido.

Esses são apenas alguns apontamentos em relação à enunciação e ao arcabouço teórico que Benveniste elabora para abordá-la. O próprio autor, ao final de *O aparelho formal da enunciação* (1970/2006, p. 90), destaca que "Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação." Dentre esses desdobramentos, o autor sinaliza que "Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem." (BENVENISTE, 1970/2006, p. 90).

Partindo dessas indicações, Knack (2012) investiga a enunciação falada e a enunciação escrita[86], propondo uma sistematização para o estudo do texto em um viés enunciativo. Já Naujorks (2011) toma a ideia de enunciação escrita para, a partir

[86] Em sua dissertação de mestrado, Knack (2012) propõe uma noção geral para texto ligada ao *fenômeno geral da enunciação* (BENVENISTE, 1970/2006) e noções específicas para texto oral e texto escrito ligadas à ideia de *fenômenos específicos da enunciação*, abordando, teoricamente, as particularidades de cada fenômeno. Ao tratar da enunciação escrita, a autora consequentemente aborda a leitura, o que o faz sob o viés desenvolvido por Naujorks (2011).

dela, pensar a leitura também como uma enunciação[87]. Amparadas especialmente na última autora, assumimos a tese de que *ler é enunciar*, ponto ao qual acrescentamos a concepção de *leitura-análise* formulada por Cremonese (2014).

3 Da enunciação às noções de leitura e leitura-análise: deslocamentos para o estudo do texto

Naujorks (2011), a partir do trecho final de *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 1970/2006), defende que *ler é enunciar.* A autora aprofunda a ideia de leitura como "ato de re-constituição de sentido", "um processo de re-significação", entendendo que "ler é re-significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação" (NAUJORKS, 2011, p. 107)[88]. Para tanto, formula uma concepção enunciativa de leitura e uma metodologia de análise enunciativa do ato/processo de leitura, operando quatro deslocamentos.

Passemos aos deslocamentos. O primeiro deles é "a passagem do locutor a sujeito na leitura". Segundo Naujorks (2011), há no ato da leitura uma dupla instância conjugada: o locutor – nesse caso aquele que lê – e o sujeito – aquele que se marca singularmente no ato de leitura. Seguindo esse viés, a autora apresenta uma terminologia para as figuras enunciativas na leitura: locutor-leitor e sujeito-leitor.

Distanciando-se das teorias em que o leitor seria o "tu" da enunciação, ou seja, alocutário suposto do texto, Naujorks (2011, p. 90) ressalta que sua "tese não é sobre o processo de produção de um texto, mas sobre o processo de compreensão e interpretação que se faz dele, ou seja, da leitura. Então, na nossa proposta, o leitor não é um 'tu', mas um 'eu'; um produtor de sentidos". A autora apresenta então a perspectiva da leitura como uma tentativa de re-constituição de um sentido, não como um ato de representação daquele que produziu o texto, mas, sim, como uma apropriação do texto pelo leitor. Dessa maneira, a leitura se constitui como um ato intersubjetivo entre os locutores:

> [...] na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade: em um primeiro momento, o locutor-leitor se apropria do enunciado e, com ele, coloca-se

[87] Em sua tese de doutorado, Naujorks (2011) propõe uma concepção de leitura inspirada na teorização benvenistiana e, após teorizar a respeito, analisa um conjunto de redações de vestibular, as quais materializam a leitura efetuada pelos candidatos da proposta lançada na prova.

[88] Salientamos que, ao longo deste artigo, também faremos uso da grafia do prefixo "re-" em destaque, seguindo a indicação do próprio Benveniste, que, no artigo *A forma e o sentido na linguagem*, em sua versão em francês, escreve: "Le langage *re-produit* la réalité." A partir disso, destaca-se o valor do prefixo: de iteração e de invenção (DESSONS, 2006).

> em uma relação de diálogo. O locutor, em nossa visão, dialoga com o enunciado, o texto. Não seria absurdo, portanto, considerar que, ao menos em certo sentido, o enunciado é um "tu" da relação "eu-tu". O enunciado, nesse processo, é um tipo de interlocutor. É com ele que o locutor-leitor estabelece uma troca propondo-se como sujeito, o sujeito-leitor. (NAUJORKS, 2011, p.92).

O segundo deslocamento diz respeito à "intersubjetividade/subjetividade na leitura". Conforme Naujorks (2011, p. 91), "o locutor-leitor, ao produzir leitura, em tempo e espaço específicos, apresenta-se como sujeito-leitor que fixa as referências da locução/alocução atual". Como na teoria enunciativa "eu-tu" são protagonistas da enunciação, tendo ambos a mesma importância para Benveniste, Naujorks (2011) ainda ressalta que o locutor-leitor, propondo-se como sujeito de um diálogo com o texto, irá instaurar uma referência que será o "ele", implicando então o "eu-tu/ele".

Para Naujorks (2011, p. 90), a re-constituição de sentido conta com um sistema de referência em que o "sentido não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto", caracterizando o que a autora chama de apropriação do texto pelo leitor. Assim, conclui: "*Nesse caminho, definimos a leitura enunciativa tanto como apropriação de sentidos quanto como atualização de sentidos*" (NAUJORKS, 2011, p. 94, grifo da autora).

O terceiro deslocamento propõe considerar "a relação entre a forma e o sentido na leitura". Esse deslocamento enfatiza a significação no funcionamento da língua. Retomando conceitos concebidos por Benveniste, Naujorks (2011, p. 99) reitera a leitura ligada à enunciação na relação entre forma e sentido estabelecida pelo locutor: "Ler, portanto, significa reconhecer a forma e compreender o sentido". Esse reconhecimento é capaz de distinguir um signo pertencente ao sistema de referência citado pela autora, porém apenas reconhecer não seria suficiente, já que, segundo Naujorks (2011), a compreensão é em tal grau necessária para a significação, visto que o sistema precisa ser comum ao locutor e ao alocutário, assim como a situação discursiva:

> Ler é reconhecer todas as palavras (signos) que fazem parte do enunciado como tendo ou não um sentido e, a partir de então, compreender que essas palavras, em um encadeamento no enunciado, uma vez que estão em uso, apresentam um sentido que está atrelado ao agenciamento, às circunstâncias, ao sujeito (NAUJORKS, 2011, p. 101).

Sendo assim, o leitor estará se apropriando de um discurso e atualizando novos sentidos no ato da leitura, produzindo então um novo discurso. Logo, a leitura produz referência e é sempre um ato único de produção de sentidos.

Fechando os deslocamentos, Naujorks (2011) traz uma reflexão sobre "a enunciação e a leitura", destacando a singularidade das relações que caracterizam o ato do locutor-leitor, que, após re-constituir o sentido do texto, determina-se pela subjetividade do processo como sujeito-leitor. Assim, apontar a leitura como uma modalidade enunciativa implica reconhecer essa noção de subjetividade na linguagem ligada à de leitor que, do ponto de vista enunciativo, é um locutor que se transforma em sujeito da linguagem e, partindo disso, o sujeito da linguagem deixa marcas no próprio ato enunciativo da leitura e, via língua, produz sentido. Resumindo, para Naujorks (2011, p. 107), "A leitura é, então, um processo de (re)significação, ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação, é um fazer de novo".

Esses deslocamentos são incorporados por Cremonese (2014) que, por sua vez, já se direcionando para o contexto pedagógico, reflete sobre a relação entre a leitura e a produção textual em contexto acadêmico. Interessa-nos, para este trabalho, sua concepção de *leitura-análise.* A pesquisadora propõe que a leitura que produz diferença nas relações do aluno com a língua é aquela em que ocorre uma *leitura-análise* do texto:

> Não se trata de uma leitura qualquer, mas de uma leitura com uma natureza peculiar que lhe é inerente. Em lugar de simplesmente *decodificar* ou tentar saber *o que o autor quis dizer* em tal ou tal texto**, trata-se de uma leitura que busca, muito mais, ser uma *análise* que leve o leitor a uma reflexão do funcionamento linguístico dos textos** [...]. Passamos a chamar essa leitura de ***leitura-análise***. (CREMONESE, p. 46, grifo negrito nosso).

Nesse sentido, compreendemos que a leitura-análise contempla o estudo do texto. Para explorar o funcionamento enunciativo da *leitura-análise*, a autora, a exemplo de Naujorks (2011), formula também quatro deslocamentos dos estudos enunciativos. Esses quatro deslocamentos são nomeados por Cremonese de "instâncias produtoras de sentidos na leitura".

Iniciando com a "instância de intersubjetividade", Cremonese (2014) considera os processos intersubjetivos que são indissociáveis (constituição de *eu* e *tu*) e que revelam a situação espaço-temporal do discurso. Em seguida, a autora apresenta a "instância de construção da relação forma-sentido", considerando a organização das

palavras e a gramática em funcionamento no texto. Na “construção de referência”, expressam-se as relações com o outro, com o mundo e, na “instância de cultura”, os valores que são impressos no discurso do locutor.

Com base nesse conjunto de conceitos, passamos a formular nossa proposta prática para a abordagem da leitura, em um viés enunciativo, no contexto de ensino-aprendizagem na escola básica.

4 Das bases teórico-metodológicas à formulação de um plano de aula para a abordagem da leitura na escola

Para subsidiar as discussões no contexto pedagógico, recorremos à obra *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*, de Simões et al. (2012). Como destacamos na Introdução, essa obra não se vincula, especificamente, aos estudos benvenistianos, porém apresenta concepções de linguagem e de língua que podem ser postas em relação, evidentemente resguardadas as diferenças, com os fundamentos que apresentamos na seção anterior. As autoras afirmam assumir uma concepção interacionista de linguagem e, de modo derivado, “[...] uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nelas se constituem e as constituem simultaneamente.” (SIMÕES et al., 2012, p. 38).

Percebemos, a partir disso, um ponto de conexão com as noções de intersubjetividade e subjetividade, uma vez que Benveniste (1958/2005, p. 187) defende que é numa realidade dialética entre o *eu* e o *outro*, o *indivíduo* e a *sociedade*, que esses se constituem, decorrendo dessa relação mútua “o fundamento linguístico da subjetividade”. Deslocando essas concepções para o contexto pedagógico, nelas fundamentamos nossa abordagem da leitura. Reiteradamente frisamos que é imprescindível ter clareza a respeito de nossas opções teórico-metodológicas, pois as decisões didáticas devem ser pautadas num conjunto de conhecimentos teóricos os quais devem ser traduzidos em planos de trabalho (SIMÕES et al., 2012).

No que refere ao recorte de nosso trabalho, a leitura, também julgamos pertinente retomar a definição de Simões et al. (2012, p. 47), para as quais “Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações”. O ato da leitura na sala de aula é um momento de interlocução, seja entre o aluno e o texto, seja entre os alunos ou entre estes e o professor. Esse ato provoca um diálogo entre indivíduos

que se encontram em um contexto social que lhes proporciona uma tomada de posição. Portanto, o ensino-aprendizado da leitura deve ser significativo para que o aluno possa alcançar também criticidade para suas tomadas de posição, finalidade que passa por um processo de compreensão do sentido global dos textos e posterior explicitação dessa compreensão. Por esse motivo, é necessário um planejamento de tarefas que contemplem a leitura e apontem maneiras de responder a um texto (oral, escrito, multimodal), por meio de outro texto (oral, escrito, multimodal).

Com o intuito de desenvolver a ideia de que ler implica responder ao texto lido, o que vai ao encontro da posição de Benveniste (1970/2006, p. 84) de que a enunciação convoca uma outra enunciação de retorno, partimos para a elaboração de um plano de aula integrante de uma sequência didática, ou seja, vamos *traduzir* em atividades o nosso ponto de vista teórico, o enunciativo, neste caso. Nossa proposta consiste, especificamente, na condução da leitura-análise do texto, com base em um conjunto de questões que possibilitem um estudo detalhado do texto.

É importante ressaltar que não é a teoria enunciativa que será apresentada aos alunos, mas sim sua conversão em questões formuladas com vocabulário condizentes com o contexto escolar.

Esclarecidos esses pontos, passemos à nossa proposta. Concebemos, ainda que de modo amplo, uma sequência didática, para nela situar uma aula específica em que ocorrerá a leitura-análise de um texto. Primeiramente, definimos o público-alvo de nossa sequência didática: segundo ano do ensino médio. Após, delimitamos um gênero discursivo estruturante para ser abordado nas aulas: a crônica.

A escolha de um gênero discursivo estruturante é necessária para que se possa delimitar o objetivo da atividade, que culmina na produção textual. Sendo assim, é pertinente que sejam lidos e discutidos textos do mesmo gênero para que os alunos possam se familiarizar com a sua estrutura e ter acesso a outras experiências que poderão ajudar mais adiante na re-constituição de sentidos de outros textos e em suas produções. Apoiamo-nos, para tanto, em Simões et al. (2012, p. 165) que destacam a importância do uso de “[...] textos de referências que permitam a apreensão das funções e das características do gênero estruturante”, pois, “ao lê-los, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre sua circulação social e sobre suas características composicionais; poderá também conviver com os usos do português que lhe são típicos”. Escolhemos para nossa unidade a crônica, pois ela permite o

desenvolvimento de procedimentos descritivos, narrativos, dissertativos e argumentativos com maior liberdade.

Então, partindo da escolha do gênero discursivo estruturante, determinamos uma temática transversal para a elaboração dos planos: *a escrita na minha vida e na comunidade.* Com essa temática, o objetivo geral da unidade será a criação de uma crônica que permita ao aluno simbolizar o valor da escrita na comunidade e na sua vida, gerando engajamento quanto à prática social da escrita.

O quadro abaixo esquematiza a sequência didática composta de 7 aulas. Para fins deste trabalho, detalharemos, após o quadro, apenas a *aula 2,* que prevê atividades de leitura-análise para o estudo do texto, no caso, uma *crônica***.**

Quadro 1 – Sequência didática: a escrita na minha vida e na comunidade

Temática: *a escrita na minha vida e na comunidade.*
Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio.
Gênero discursivo estruturante: crônica.
Objetivo: produção de crônica para gerar engajamento quanto à prática social da escrita, mobilizando a mescla de sequências tipológicas na construção textual (descrever, narrar, dissertar e argumentar).

Aula 1 Apresentação e problematização da temática: *a escrita na minha vida e na comunidade.*	**Aula 4** Abordagem do gênero discursivo estruturante *crônica*: reflexão linguística. Tarefas preparatórias para a produção textual: busca de conteúdos.
Aula 2 Apresentação da situação e abordagem do gênero discursivo estruturante *crônica*: leitura-análise.	**Aula 5** Produção textual.
Aula 3 Abordagem do gênero discursivo estruturante *crônica*: leitura de textos de referência.	**Aula 6** Compartilhamento da produção textual. **Aula 7** Reescrita e revisão da produção textual.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na aula 2, planejamos a leitura-análise da crônica *Sozinhos*, de Luis Fernando Veríssimo, a qual versa sobre o processo de escrita de um “conto de terror”, sendo o processo de escrita a temática sobre a qual o plano de trabalho se organiza. Esse é o encaminhamento que o professor pode dar para gerar a aproximação inicial com o texto, momento de preparação para a leitura: “[...] queremos sensibilizar os alunos, antes de começarem a ler, para os elementos temáticos do texto [...]” (SIMÕES et al., 2012, p. 149).

Primeiramente, será proposta aos alunos a leitura silenciosa da crônica, “[...] por ser este o modo dominante de leitura nas práticas contemporâneas.” (SIMÕES et

al., 2012, p. 152). Em seguida, propomos que os alunos possam "[...] ler em voz alta para o professor e para os colegas passagens que acharam relevantes [...]" (SIMÕES et al., 2012, p. 152) da crônica, para, a partir dessa experiência de "dizer um texto" (SIMÕES et al., 2012)[89], enunciar as suas percepções iniciais sobre o texto lido. Na sequência, serão apresentadas questões para estudo do texto, as quais poderão ser respondidas em duplas.

Quadro 2 – Texto para leitura-análise

Sozinhos

Luis Fernando Veríssimo

Esta ideia para um conto de terror é tão terrível que, logo depois de tê-la, me arrependi. Mas já estava tida, não adiantava mais. Você, leitor, no entanto, tem uma escolha. Pode parar aqui, e se poupar, ou ler até o fim e provavelmente nunca mais dormir. Vejo que decidiu continuar. Muito bem, vamos em frente. Talvez, posta no papel, a ideia perca um pouco do seu poder de susto. Mas não posso garantir nada. É assim:

Um casal de velhos mora sozinho numa casa. Já criaram os filhos, os netos já estão grandes, só lhes resta implicar um com o outro. Retomam com novo fervor uma discussão antiga. Ela diz que ele ronca quando dorme, ele diz que é mentira.

- Ronca.

- Não ronco.

- Ele diz que não ronca - comenta ela, impaciente, como se falasse com uma terceira pessoa.

Mas não existe outra pessoa na casa. Os filhos raramente visitam. Os netos, nunca. A empregada vem de manhã, faz o almoço, deixa o jantar e sai cedo. Ficam os dois sozinhos.

- Eu devia gravar os seus roncos, pra você se convencer - diz ela. E em seguida tem a ideia infeliz. - É o que eu vou fazer! Esta noite, quando você dormir, vou ligar o gravador e gravar os seus roncos.

- Humrfm - diz o velho.

Você, leitor, já deve estar sentindo o que vai acontecer. Pare de ler, leitor. Eu não posso parar de escrever. As ideias não podem ser desperdiçadas, mesmo que nos custem amigos, a vida ou o sono. Imagine se Shakespeare tivesse se horrorizado com suas próprias ideias e deixado de escrevê-las, por puro comedimento. Não que eu queira me comparar a Shakespeare. Shakespeare era bem mais magro. Tenho que exercer este ofício, esta danação. Você, no entanto, não é obrigado a me acompanhar, leitor. Vá passear, vá tomar um sol. Uma das maneiras de controlar a demência solta no mundo é deixar os escritores falando

[89] Segundo Simões et al. (2012, p. 152, grifo das autoras), "**Dizer um texto** não se confunde com ler alto, mecanicamente." As autoras explicam que "Não é frequente um leitor de jornal impresso ou de revistas, de textos digitais, um leitor de romance, um leitor de livros de autoajuda etc. tomar um texto e ler em voz alta. Quando isso acontece? Em família, entre amigos ou no ambiente de trabalho, pode ocorrer leitura em voz alta de trechos que chamam a atenção do leitor e o levam a compartilhar com os demais." (SIMÕES et al., 2012, p. 152). Não se trata, portanto, de uma leitura em voz alta mecanicamente, mas do ato de dizer um texto em voz alta após já ter efetuado uma primeira construção de sentidos. "Esse ato de dizer um texto tem forte relação com alguns gêneros do discurso", segundo Simões et al. (2012, p. 152) e é isso que deve ser explorado: ao declamar poemas, ao ler dramaticamente um texto teatral etc.

sozinhos, exercendo sozinhos a sua profissão malsã, o seu vício solitário. Você ainda está lendo. Você é pior do que eu, leitor. Você tinha escolha.

Sozinhos. Os velhos sozinhos na casa. Os dois vão para a cama. Quando o velho dorme, a velha liga o gravador. Mas em poucos minutos a velha também dorme. O gravador fica ligado, gravando. Pouco depois a fita acaba. Na manhã seguinte, certa do seu triunfo, a velha roda a fita. Ouvem-se alguns minutos de silêncio. Depois, alguém roncando.

- Rarrá! - diz a velha, feliz.

Pouco depois ouve-se o ronco de outra pessoa, a velha também ronca!

- Rarrá! - diz o velho, vingativo.

E em seguida, por cima do contraponto de roncos, ouve-se um sussurro. Uma voz sussurrando, leitor. Uma voz indefinida. Pode ser de homem, de mulher ou de criança. A princípio - por causa dos roncos - não se distingue o que ela diz. Mas aos poucos as palavras vão ficando claras. São duas vozes. É um diálogo sussurrado. “Estão prontos?” “Não, acho que ainda não...” “Então vamos voltar amanhã...”

Fonte: Verissimo (2001).

A seguir, apresentamos as questões formuladas para o estudo do texto. Recorrendo aos deslocamentos de Naujorks (2011) e Cremonese (2014), percebemos que a crônica *Sozinhos* desenvolve uma peculiar relação intersubjetiva entre texto e leitor, sendo este convocado, explicitamente, a participar do texto. Por isso, ainda que as instâncias dependam umas das outras, para formular as questões demos foco à “instância da intersubjetividade”, traduzindo-a em perguntas que julgamos apropriadas ao contexto escolar.

Quadro 3 – Questões para leitura-análise da crônica *Sozinhos*

1) No texto lido, podemos observar a menção ao “leitor” em dois parágrafos. Destaque as expressões que o autor utiliza para descrever o leitor.

2) Ao convocar o leitor a partir das expressões mapeadas na questão anterior, que efeitos de sentido o autor cria em relação ao ato de ler?

3) Destaque os verbos que o autor utiliza para dar ordens ao leitor. Como você, na posição de leitor, interpreta as ordens que o autor lhe dá?

4) A partir da estratégia discursiva da comparação, podemos constatar propriedades que o cronista atribui ao ato de escrever e ao ato de ler. Liste e explique as propriedades que você depreende do texto.

5) Para elaborar o seu “conto de terror”, o cronista cria um narrador. A partir das informações a que temos acesso, explique que tipo de narrador organiza os eventos no texto.

6) Em função do gênero discursivo (crônica) e das finalidades pretendidas para o texto, explique as escolhas lexicais do autor para representar os personagens da história.

7) O adjetivo “sozinhos” aparece diversas vezes no texto. Além de estar no próprio título, na linha 32 aparece duas vezes, inclusive constituindo uma única frase. A ênfase desse adjetivo produz que sentido no texto? Qual a sua relação com o final da história?

8) A narrativa termina com uma voz indefinida e um diálogo entre terceiros, podendo gerar diferentes interpretações. Com base nas pistas linguísticas presentes no texto, explique: o que teria ocorrido durante a noite? De quem seriam as vozes que aparecem na gravação?

9) De modo geral, o autor utiliza um vocabulário informal ou formal? O uso desse vocabulário aproxima ou distancia o leitor do texto? Justifique com trechos do texto.

10) Considerando as características da *crônica*, conforme já discutido em aula, como você explica o uso do termo "*conto* de terror" na abertura do texto lido?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na fundamentação teórica deste trabalho, destacamos que um estudo enunciativo da linguagem se estabelece sob o prisma da significação, ou seja, busca verificar "como o 'sentido' se forma em 'palavras'" e "os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 83). Por isso, nas questões propostas para leitura-análise da crônica, nosso foco recai sobre os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas produzem na situação de interlocução. Essa posição é, também, a assumida por Flores e Nunes (2012, p. 72):

> Se é dever do professor de língua materna dar condições para que seus alunos aprimorem seus conhecimentos linguísticos, tornando-se usuários mais eficientes linguisticamente nos diversos contextos em que a língua se impõe como necessidade na vida cotidiana, esse dever certamente está boa parte centrado no estudo de como a língua significa.

Na crônica em questão, os recursos linguísticos denunciam, sobretudo, o protagonismo do leitor na re-constituição dos sentidos. Esse aspecto evoca os conceitos que abordamos na seção anterior, na qual salientamos a pertinência da "condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística" (BENVENISTE, 1958/2005, p. 293), porque possibilita ao *eu* se constituir subjetivamente, fazendo sua passagem de locutor a sujeito, em vista do outro, o *tu*, ambos inseridos em determinada sociedade, caracterizada por culturas singulares.

Podemos identificar duas instâncias intersubjetivas na crônica *Sozinhos*: i) a inscrita na materialidade da própria crônica, manifestada nos diálogos entre os personagens, a configuração do narrador e a suposição do leitor; e ii) aquela derivada no ato de leitura, pelo qual o locutor-leitor (aluno) passa a sujeito-leitor ao re-constituir o percurso de significação inscrito no texto.

Levando em conta esse funcionamento intersubjetivo, a atividade de leitura-análise busca dar conta dessa dupla instância conjugada: as questões 1, 2 e 3

abordam a relação intersubjetiva da leitura, a partir da convocação do leitor, e exploram as formas linguísticas que a instanciam no texto; já as questões 5 e 6 abordam a intersubjetividade instaurada entre os personagens e, inclusive, o narrador da história, propondo examinar os procedimentos que os apresentam; 6, 7 e 8 são questões que se dedicam a observar singularidades de formas linguísticas que criam determinados efeitos de sentido no texto, a partir da imbricação de instrumentos linguísticos responsáveis pela enunciação e que denunciam "atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia" (BENVENISTE, 1970/2006, p. 87); já a questão 4 almeja levar o aluno a compreender o protagonismo do leitor no processo de constituição da escrita; as questões 9 e 10, por sua vez, levam a pensar sobre aspectos estruturantes do próprio gênero discursivo, já que "[...] os textos serão também amostras dos usos da língua em contextos específicos e poderão ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo" (SIMÕES et al., 2012, p. 153).

Com essas tarefas de resposta ao texto lido, pensamos que o professor pode ter acesso ao modo como o aluno compreendeu esse texto. Apoiado nessas tarefas, o professor pode, então, auxiliar o aluno a ressignificar o texto lido e posicionar-se diante dele.

Relembrando Benveniste (1963/2005, p. 26), que afirma que "aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido", parafraseamos o autor e afirmamos que aquele que lê faz renascer em sua leitura a experiência do acontecimento inscrito no texto. Em nossas questões para leitura-análise, buscamos fazer com que o aluno perceba a *relação constitutiva entre eu-tu* e, partir disso, reconfigure a *referência*, o *ele* da enunciação, partindo de suas próprias experiências como indivíduo e possa, assim, refletir sobre os processos de leitura e escrita (foco da questão 4) que são, eles próprios, temáticas de *Sozinhos* e para os quais a intersubjetividade é ponto nodal.

5 Considerações finais

Neste trabalho, buscamos enlaçar *teoria* e *prática* ao almejar responder à seguinte questão norteadora: *como os fundamentos enunciativos podem ser*

deslocados para a proposição de um plano de aula que contemple a abordagem da leitura?

Partindo da nossa base teórica, que reúne conceitos básicos sobre a enunciação e termos relacionados, direcionamos a teoria enunciativa para a compreensão da leitura como um ato de enunciação. Apoiadas na noção de Naujorks (2011) de que *ler é enunciar*, apresentamos seus deslocamentos: passagem de locutor a sujeito; intersubjetividade/subjetividade; forma e sentido; enunciação e leitura. Já com as concepções de Cremonese (2014), encaminhamos os deslocamentos para o contexto pedagógico e para o ponto de vista de *leitura-análise* proposto pela autora, elencando as instâncias produtoras de sentido: instância da intersubjetividade; instância de forma e sentido; instância da referência; instância da cultura. Na nossa sequência didática, especificamente na aula 2, detalhada neste artigo, buscamos dar foco para a instância da intersubjetividade, uma vez que o texto *Sozinhos* colocava em relevo tal aspecto.

Esse percurso mostra que as bases da reflexão benvenistiana acerca da enunciação podem, sim, ser deslocadas em direção ao fenômeno da leitura e, também, ao contexto escolar, o que revela a potencialidade da teorização enunciativa de Émile Benveniste, a qual, relida pelos pesquisadores, cria novos contornos.

Evidentemente, não desconsideramos a importância de conhecer distintas perspectivas teóricas para dar conta, em sala de aula, do funcionamento complexo da linguagem. Partilhamos da posição de Flores e Nunes (2012, p. 72): “Nunca é demais enfatizar: somos favoráveis, isso sim, a um ensino plural, que encontre lugar para as mais diferentes visões que a língua possibilita e de que é merecedora.” E, derivada dessas diferentes visões sobre a língua, também diferentes visões sobre a leitura. A leitura, aqui abordada sob um viés enunciativo, possibilita a percepção do modo singular como cada aluno faz sua passagem de locutor a sujeito ao re-constituir os sentidos materializados no texto.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. Estrutura de língua e estrutura da sociedade (1968). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II***.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

CREMONESE, Lia Emília. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade.** 154f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, Paula Ávila. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012b

KNACK, Carolina. A língua como prática humana: desdobramentos das relações entre língua e sociedade. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), v. 14, n. 13, p. 394-403, set./dez. 2018.

NAUJORKS, Jane da Costa. **Leitura e enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Enunciação e educação linguística: o ato de ler em sala de aula sob lentes enunciativas. **Revista Entrelinhas**, vol. 10, n. 2, jul./dez. 2016.

SILVA, Carmem Luci da Costa. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n.esp., p.20-28, jan./jun. 2016.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MATERIAIS DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA DE SINAIS

Maria Mertzani
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
e-mail: maria.d.mertzani@gmail.com

Resumo: Em um ambiente bilíngue, as crianças surdas precisam desenvolver suas habilidades receptivas e produtivas em sua língua de sinais (LS). Portanto, a necessidade de ensinar a LS como primeira língua também traz mais trabalho sobre os materiais a serem incluídos nos materiais de aprendizagem. Como podemos construir material de vocabulário para fazer com que crianças surdas percebam sua primeira língua para a aquisição de novas formas e estruturas durante seus anos escolares? Esta é uma questão importante, considerando que os alunos surdos não crescem com a expectativa de que sua língua seja algo a ser discutido, pensado e ampliado. Este trabalho tem como objetivo apresentar os princípios que - baseados na pesquisa linguística e psicolinguística das LSs - direcionam as escolhas de entrada (input) e saída (output) com um foco especial na aprendizagem do vocabulário das LSs. Em particular, a ênfase está nas tarefas de sinal-para-imagem que são discutidas junto aos estágios de aquisição (de LSs) entre os quatro e doze anos de idade.

Palavras-chave: Vocabulário de Língua de Sinais; Tarefas de sinal-para-imagem; Língua de Sinais como primeira língua.

1 Introdução

Este artigo aborda a necessidade de estabelecer o desenvolvimento de materiais de LS como um importante campo acadêmico em Linguística Aplicada de Sinais, especialmente agora que a sinalização de surdos é cada vez mais visível globalmente graças à tecnologia digital. O foco está no material instrucional daLS, com o qual a criança surda é orientada a praticar a LS alvo (como uma L1), experimentar e descobrir seus usos. Esse foco também é de vital importância, considerando o fato de que, na maioria das escolas surdas, as crianças aprendem principalmente a língua falada (na forma escrita) e a LS alvo nos programas de intervenção precoce. Após essas intervenções precoces, outras aulas de LS não são fornecidas durante os anos escolares das crianças. Portanto, essa falta de aulas estruturadas de LS significa que as crianças surdas não são expostas a uma variedade de materiais de aprendizagem de LS, nos quais terão que usar, pensar e discutir sobre sua LS e, assim, desenvolver habilidades e conhecimentos metalinguísticos sobre ela. De fato, “alunos surdos não crescem com a expectativa de que a linguagem de alguém seja algo a ser discutido, pensado e expandido” (LEE, 2005, p. 153).

No geral, as LSs funcionam de maneira semelhante às línguas faladas, portanto, os princípios usados para o desenvolvimento do material da língua falada também podem ser aplicados às LSs. Uma diferença fundamental está na sua modalidade visual. Como é o caso de todos os idiomas, os materiais de LS também devem oferecer conteúdo (linguístico e funcional) e ser organizados em uma sequência graduada com oportunidades para a prática e o uso de LS, de modo a levar à aquisição de LS alvo. Para esse fim, o estudo e o registro dos estágios de desenvolvimento da LS de crianças surdas (especialmente aquelas provenientes de famílias surdas que aprendem o idioma como uma língua materna) é muito significativo, pois define alguns padrões de aquisição de LS que, por sua vez, permitem alguma taxonomia de estruturas e níveis fáceis/difíceis que possam ser alcançados no curso da aprendizagem de LS.

Em particular, concentrando-se no material de vocabulário de LS, seu desenvolvimento precisa ser examinado em relação a esses padrões de aquisição, no que diz respeito às habilidades receptivas e produtivas das crianças. Atualmente, os oito itens morfossintáticos a seguir são retirados de estudos de aquisição de SL, cobrindo as idades de quatro a doze anos (MALLER; SINGLETON; SUPALLA; WIX, 1999, p. 252), portanto, os anos de escolaridade formal das crianças. Sua ordem reflete seu caminho de aquisição (por exemplo, a primeira estrutura é normalmente adquirida mais cedo e a oitava estrutura é adquirida posteriormente):

(i) frases de um sinal/dois sinais (sinal único, dez sinais diferentes e produção de dois sinais);

(ii) marcadores não manuais (perguntas tipo sim/não; perguntas tipo por que, o que, quando; tópico; condicionais);

(iii) apontamento dético (indexação no mundo real e indexação abstrata);

(iv) mudança do corpo referencial (mudança do corpo de função e posição múltipla);

(v) verbos de movimento (movimento de caminho simples; classificador de forma de objeto central e classificador de forma de objeto secundário);

(vi) aspectos e número (aspecto, dualidade e distribuição);

(vii) concordância verbal (a inflexão verbal da concordância revela duas características: localização do mundo real marcada e localização abstrata marcada);

(viii) pares substantivo-verbo (produção de pares substantivo-verbo e produção múltipla de verbo substantivo).

De acordo com esses estágios, como construímos material para acionar as crianças surdas para notar sua L1 para a aquisição de novas formas e estruturas durante seus anos escolares?

2 O ensino do vocabulário de LS

Tradicionalmente, o ensino de vocabulário envolve processos de baixo para cima (*bottom-up*) e de cima para baixo (*top-down*) (BURNS; SIEGEL, 2018; RICHARDS, 1990; 2008). Os primeiros usam a entrada como base para a análise e decodificação de uma mensagem de idioma, que é varrida por suas palavras, sua fonologia, suas sentenças, até que o significado seja derivado. Em outras palavras, os processos de baixo para cima se concentram na competência lexical e gramatical do aluno (RICHARDS, 2008), enquanto os processos de cima para baixo se referem ao uso de conhecimento de fundo na compreensão do significado de uma mensagem. Esse conhecimento pode ser contextual, de uma experiência anterior sobre o tópico do discurso, ou pode se referir à familiaridade com a estrutura da linguagem em diferentes gêneros de discurso que permitem ao aluno inferir as mensagens e significados gerais de entrada (BURNS; SIEGEL, 2018; RICHARDS, 1990; 2008).

A aplicação desses processos nos textos de LS implica uma análise e/ou decodificação de seus dados (palavras, frases, etc.) e conhecimento prévio. Por exemplo, o processo de baixo para cima envolve o domínio das crianças surdas no reconhecimento dos principais parâmetros fonológicos: a configuração da mão (o que age); seu movimento, incluindo o movimento dos dedos, braços e mão em geral; a localização do sinal em relação ao corpo; e a orientação (a direção indicada pela palma da mão). Assim, o material do vocabulário da LS deve considerar esses parâmetros (incluindo os parâmetros como o olhar, a expressão facial, posição corporal, velocidade, estresse, etc.) e suas análises como fonemas e morfemas ao mesmo tempo. Em relação ao parâmetro configuração da mão e aos padrões de aquisição de LS mencionados acima, a marcação também está envolvida. Por exemplo, as cinco formas de mãos não marcadas / B, 5, G, A, C / geralmente são as primeiras formas de mãos produzidas por crianças surdas, ocorrem frequentemente em outras LSs e são mais fáceis de produzir (HENNER; GEER; LILLO-MARTIN, 2013). Além disso, elas são menos frequentemente confundidas em tarefas de percepção visual (LANE; BOYES-BRAEM; BELLUGI, 1976).

Os processos de cima para baixo, por outro lado, exigem que a criança surda saiba: (i) como um sinal é usado em uma frase; e (ii) as semelhanças e diferenças entre os significados dos sinais. Em outras palavras, eles exigem as habilidades metalinguísticas da criança. Em relação a (ii), o léxico central da LS é menor que o léxico das línguas faladas, portanto, um sinal pode não ter outras formas lexicais (como as línguas faladas) que podem ser usadas para representar intenção semântica semelhante. Isso limita novamente o desenho de materiais, quando, por exemplo, eles visam envolver a sinonímia do vocabulário.

Os processos de baixo para cima e de cima para baixo recorrem à pesquisa cognitiva, que enfatiza o papel do aluno - no nosso caso, o aluno surdo - que participa ativamente da aprendizagem receptiva e produtiva da LS, monitorando e avaliando sua aprendizagem. A atenção está voltada para suas estratégias de linguagem cognitiva e metacognitiva, que envolvem

> pensamento em como gerenciar os processos ... através do planejamento, monitorar a compreensão, atenção focada e seletiva a determinados recursos da linguagem e avaliação e verificação de interpretações; estratégias cognitivas são direcionadas para o pensamento que envolve prever e inferir, contextualizar e elaborar, traduzir, transferir e resumir (BURNS; SIEGEL, 2018, p. 5)

Muito recentemente, adquirimos conhecimento sobre como os surdos nativos produzem e reconhecem sinais, e parece que a iconicidade ajuda no processamento de sinais (ORMEL; HERMANS; KNOORS; VERHOEVEN, 2009), que o desenvolvimento do material do vocabulário de LS deve levar em consideração. A seção a seguir discute alguns materiais de vocabulário em relação a essa pesquisa.

3 Tarefas de pesquisa e vocabulário de LS

Atualmente, é dada atenção ao desenvolvimento de material de vocabulário na criação de testes padronizados[90] de avaliação de SL, nos quais crianças surdas são examinadas em diferentes classes de palavras: substantivos, verbos e adjetivos (por exemplo, sinais compostos funcionando como substantivos, sinais predicados).

Em relação às habilidades receptivas, geralmente são apresentadas imagens e a criança surda é chamada para julgar se um sinal representa o significado da

[90] Para uma revisão consulte o site de Tobias Haug: <www.signlang-assessment.info>.

imagem alvo. Em certos testes, além de todo o significado da imagem de destino, um sinal pode representar apenas parte de seu significado. Além disso, podem ser incluídos distratores, como figuras que não correspondem ao significado do sinal de destino, mas se assemelham à forma do mesmo; e/ou a imagem que corresponde ao significado do sinal de destino é desenhada de tal perspectiva que suas formas não se assemelham mais às características icônicas do sinal. Em outros testes, as crianças devem decidir sobre o mesmo e/ou diferente significado de dois sinais, discriminando os pares mínimos de sinais em relação a um parâmetro fonológico (por exemplo, o formato da mão, movimento, padrão de boca).

Para o teste de itens morfo-sintáticos (por exemplo, derivação de verbos e substantivos, concordância verbal, modificações de verbos por aspecto, verbos classificadores de movimento e localização), as tarefas envolvem uma frase da LS em um vídeo, seguida de imagens (como opções), a partir da qual as crianças selecionam aquela que corresponde à frase de destino. Nestas, o conhecimento receptivo das crianças surdas também é examinado (em ordem de dificuldade): negação, número e distribuição, morfologia do verbo, distinção substantivo-verbo, verbos espaciais como de localização/ação, especificadores de tamanho e forma, classificadores de manipulação, mudança de função e condicionais.

Com relação às habilidades produtivas, as crianças são testadas em tarefas simples de nomeação de imagens, onde são obrigadas a nomear os estímulos de figuras e/ou descrever o significado dos sinais alvo (geralmente gravando em um vídeo sua sinalização). Também existem testes nos quais as crianças assistem a um sinal (em um vídeo), repetem-no (uma tarefa de imitação) e são avaliadas na produção correta de um parâmetro fonológico do sinal (por exemplo, configuração das mãos, movimento, movimento da boca). Nas tarefas morfo-sintáticas produtivas, as crianças recebem imagens, que precisam ser descritas em LS (em suas próprias produções de vídeo).

No geral, as tarefas desses testes são: (i) sinal para sinal; (ii) imagem para imagem; (iii) sinal para imagem; e (iv) formato de arrastar e soltar (*drag and drop*). Todas as quatro categorias têm um formato de resposta fixo e de múltipla escolha, para evitar o componente subjetivo da pontuação da avaliação. São compostas por janelas com vídeos ou imagens que são apresentados sequencialmente, começando pela janela alvo de estímulo de sinal; seguido por até quatro janelas de respostas (das quais apenas uma está correta); e uma tela de revisão de respostas (ENNS; HAUG;

HERMAN et al., 2016, p. 179). Para minimizar a possibilidade da criança surda chegar à resposta correta, por suposição ou por acaso, foram construídos distratores para cada item.

A partir dessas tarefas, a tarefa sinal para imagem é frequentemente usada na pesquisa cognitiva de LS, examinando a ativação da fonologia e da iconicidade dos sinais no reconhecimento e processamento dos sinais.

4 As tarefas sinal para imagem na pesquisa de LS

No geral, as tarefas sinal para imagem são projetadas para a compreensão de substantivos, principalmente para avaliar sua compreensão icônica e não-icônica e/ou sua compreensão do classificador (ATKINSON; MARSHALL; WOLL; THACKER, 2005; BAUS; GUTIERREZ-SIGUT; QUER; CARREIRAS 2008). Os sinalizadores são chamados a observar cuidadosamente a articulação dos sinais e combiná-los com as figuras correspondentes, que eles escolheram entre opções fixas. Essas opções, além do sinal alvo, também incluem distratores (para cada tipo, consulte o Apêndice A), principalmente semânticos, fonológicos e/ou não relacionados. Um distrator fonológico pode formar pares mínimos com o sinal alvo, diferindo em relação a um único recurso fonológico (por exemplo, localização, movimento, forma da mão); um distrator semântico é um sinal semanticamente relacionado ao item alvo, mas com parâmetros fonológicos diferentes; e um distrator não relacionado é um sinal sem relação fonológica ou semântica com o sinal alvo. A seleção de distratores nas LSs é uma tarefa difícil, pois eles são escolhidos para corresponder ao sinal de destino em relação à sua frequência. No entanto, ainda não existem contagens de frequência de LSs para o intervalo de itens de vocabulário.

Baus et al. (2008) relataram que as tarefas de correspondência de sinal para imagem facilitam o acesso lexical quando o sinal alvo e o distrator compartilham o parâmetro Forma da Mão, enquanto o impedem quando a Localização é compartilhada. Da mesma forma, Baus, Gutiérrez e Carreiras (2014) exploraram o impacto de três combinações de parâmetros fonológicos (Localização-Movimento, Localização-Forma da Mão e Forma da Mão-Movimento), entre as quais a combinação Localização-Movimento teve um status privilegiado durante a produção e compreensão de sinais. A sinalização acontece mais rapidamente quando as imagens compartilham os parâmetros Localização-Movimento com o distrator, porque,

provavelmente, o inventário de Localizações e Movimentos é significativamente menor que o de Forma da Mão. Portanto, Localizações e Movimentos específicos aparecem com mais frequência no léxico do que as Formas da Mão e são menos propensos a erros. Em outras palavras, os erros envolvem uma mudança relativamente baixa no Movimento ou na Localização em comparação com os que envolvem uma mudança na Forma da Mão.

Vigliocco, Vinson, Woolfe, Dye e Woll (2005) sugeriram iconicidade para estimular imagens mentais dentro de um campo semântico e, portanto, para aprimorar o reconhecimento lexical. Usando tarefas do tipo sinal para imagem, Thompson, Vinson e Vigliocco (2009) mostraram que os sinalizadores de ASL responderam mais rapidamente quando uma característica icônica do sinal foi destacada na imagem correspondente, fornecendo evidências de que um mapeamento mais próximo entre significado e forma pode ajudar na recuperação lexical. A tarefa do sinalizador era decidir se uma imagem e um sinal se referiam ao mesmo objeto. Eles viram a foto pela primeira vez seguida de um vídeo em ASL e foram instruídos a responder "sim" ou "não" se a imagem e o sinal se referissem à mesma coisa. Os sinalizadores viram pela primeira vez uma imagem na qual a propriedade icônica do sinal foi destacada ou uma imagem na qual a propriedade icônica não foi destacada. No entanto, Bosworth e Emmorey (2010) alegaram que os tempos de decisão na tarefa específica são registrados nas imagens e não nos sinais, portanto, eles selecionaram uma tarefa de decisão lexical para testar sua hipótese:

> Se aspectos icônicos dos sinais são ativados automaticamente durante o processamento on-line, então seria esperado que pares icônicos de sinal principal e alvo exibissem *priming*[91] semântico aprimorado devido a imagens mentais compartilhadas que são acionadas pela sobreposição de iconicidade […] Por exemplo, ações motoras representadas pela iconicidade da GUITARRA (que mostra como se toca um violão) devem prover o sinal alvo PIANO similarmente icônico (que representa a ação de tocar piano). Da mesma forma, ESCREVER inclui aspectos icônicos do sinal alvo LIVRO (por exemplo, a palma da mão não dominante do ESCREVER representa a superfície de uma página, assim como as palmas das mãos do LIVRO).”(BOSWORTH; EMMOREY, 2010, p. 1577)

Essa tarefa envolveu dois conjuntos de pares de sinais alvo, semanticamente relacionados e não relacionados. No primeiro conjunto, o sinal alvo era sempre icônico

[91] *Priming* é uma técnica na qual a introdução de um estímulo influencia a maneira como as pessoas respondem a um estímulo subsequente. Ele funciona ativando uma associação ou representação na memória antes de outro estímulo ser introduzido. Ao longo do texto, refiro-me a sinais *prime*.

e, no segundo, o sinal alvo não era icônico e o sinal *prime* era semanticamente não relacionado ao alvo (consulte o Apêndice B para os dois tipos de priming). O primeiro conjunto teve como objetivo investigar se a iconicidade aprimora o priming semântico; e o segundo, determinar se os sinais icônicos são reconhecidos mais rapidamente do que os sinais não icônicos, quando ambos são precedidos por priming semanticamente sem relação. Para o primeiro conjunto, os ouvintes não-sinalizadores classificaram os sinais para grau de iconicidade, usando uma escala de 1 (não-icônico) a 5 (muito icônico). No segundo conjunto, eles assistiram a um sinalizador fluente sinalizando cada item individualmente e marcaram silenciosamente suas classificações nas folhas de respostas. Facilitação significativa foi observada para os sinais alvo quando eles foram precedidos por priming semanticamente relacionado. No entanto, a iconicidade não aumentou o efeito de iniciação (por exemplo, o sinal alvo PIANO foi iniciado igualmente pelo sinal icônico GUITAR e pelo sinal não icônico MUSIC). Além disso, sinais icônicos não foram reconhecidos com mais rapidez ou precisão do que sinais não icônicos. Esses resultados sugeriram a existência de priming semântico para SLs, e que a iconicidade não desempenha um papel robusto no processamento lexical online.

Cinco anos depois, Vinson, Thompson, Skinner e Vigliocco (2015) argumentaram que a iconicidade serve para ativar características conceituais relacionadas à percepção e ação durante o processamento lexical, porque os sinais foram selecionados para que suas propriedades icônicas se relacionassem com a decisão fonológica. Na tarefa de correspondência sinal para imagem de Thompson, Vinson e Vigliocco (2009), os sinalizadores tiveram que decidir se uma imagem e um sinal se referiam ao mesmo objeto. Os sinalizadores foram mais rápidos em responder quando uma característica icônica do sinal foi destacada na figura, mostrando assim que a iconicidade facilita a correspondência entre sinais, decisão fonológica e nomeação de figuras. Na compreensão, o efeito da iconicidade não interage com outros fatores, mas na produção foi observado apenas para sinais aprendidos posteriormente. Esses efeitos foram observados apenas para sinalizadores e não para os não sinalizadores.

Na tarefa de Tomasuolo, Fellini, Di Renzo e Volterra (2010) foi mostrado que quando as crianças surdas não sabem o nome do objeto a ser sinalizado, elas descrevem sua imagem, traçando sua forma no ar (por exemplo, especificadores de tamanho e forma de atuação). Assim, as crianças surdas prestam mais atenção às

características visuais dos objetos a serem sinalizados enquanto as crianças ouvintes prestam mais atenção à função dos objetos. Em outras palavras, as descrições de formas parecem refletir a saliência do canal visual para as crianças surdas e o acesso a descrições representativas, fazendo uma escolha com base na iconicidade. Assim, a iconicidade pode desempenhar um papel metalinguístico na aprendizagem de sinais, permitindo que a criança mapeie características fonológicas para propriedades de referentes do mundo real, mas a influência da modalidade na semântica pode ser sutil.

Outro aspecto do vocabulário da LS é o dos classificadores, aos quais muita consideração deve ser dada durante o desenvolvimento do material do vocabulário da LS, e isso porque a gramática da LS exige que a configuração das mãos nos verbos de movimento e localização (especialmente em sentenças topográficas) estejam de acordo com as reais características ou classes de objetos (como os objetos são manipulados, seu tamanho e forma ou função). Em testes de avaliação padronizados, os tipos de classificadores (por exemplo, semânticos, de tamanho, especificadores de formas) são avaliados por meio de tarefas de arrastar e soltar (cf. ENNS; HAUG; HERMAN et al., 2016), enquanto na pesquisa psicolinguística são preferidas as tarefas sinal para imagem. Atkinson et al. (2005) avaliaram a compreensão do posicionamento, orientação e rotação dos classificadores em uma tarefa deste tipo, na qual os sinalizadores associaram os classificadores à imagem correspondente entre quatro opções - imagens que também envolviam distratores. Por exemplo, em um item, o classificador para objetos tubulares precisava corresponder à imagem de um tubo deitado de lado, com os distratores mostrando um tubo na posição vertical, uma cama horizontal e uma cama virada para cima. A falha no processamento da configuração manual do classificador pode resultar na seleção do leito horizontal; e a falha no processamento da orientação pode resultar na seleção do tubo vertical, em vez do tubo horizontal. Nos itens de posicionamento, as imagens mostravam objetos localizados em uma grade de quatro quadrados. O classificador foi então localizado no espaço de sinalização de uma maneira que correspondesse a uma das posições da grade.

Para testar os diferentes graus de força do conhecimento do vocabulário (por exemplo, de substantivos, verbos e adjetivos), Mann e Marshall (2011) criaram as tarefas seguintes: (a) a tarefa pelo reconhecimento de significado, no qual o sinalizador vê um sinal pré-gravado seguido de quatro imagens e deve selecionar a

figura que corresponda ao significado do estimulo sinalizado; (b) a tarefa pelo reconhecimento do formulário, onde o sinalizador vê uma imagem seguida por quatro sinais pré-gravados e deve selecionar a forma apropriada que corresponda ao significado do estimulo da figura; (c) a tarefa pela recordação de significado, na qual o sinalizador vê um sinal pré-gravado e deve gerar outro sinal com um significado associado; e (d) a tarefa para recordar o formulário, no qual o sinalizador vê uma imagem e deve produzir o sinal correspondente. As tarefas de reconhecimento de significado e de forma são receptivas, enquanto que a lembrança de significado e a lembrança de forma são tarefas de produção. Os itens (a) a (d) foram usados em todas as tarefas.

O objetivo foi investigar se existe uma hierarquia de dificuldade para essas tarefas e, portanto, se a aquisição do vocabulário de LS prossegue de forma incremental, como é o caso das línguas faladas. Crianças surdas (de 5 a 15 anos) tiveram desempenho mais preciso na tarefa de reconhecimento de significado e menos acurada na tarefa de recuperação de significado. Os resultados indicam que o conhecimento das crianças sobre o mapeamento entre forma e significado nos sinais depende do que o aluno deve fazer com esse conhecimento, como é o caso das línguas faladas.

Ormel, Hermans, Knoors e Verhoeven (2009) usaram este tipo de tarefa a fim de determinar se a iconicidade e a fonologia dos sinais são exploradas durante o acesso lexical aos sinais por crianças surdas em idade escolar (8 a 12 anos). A tarefa tinha duas subtarefas. A tarefa de julgamento de similaridade fonológica, na qual os sinais foram julgados por similaridade fonológica de sinais; e a tarefa de julgamento da iconicidade, na qual os sinais foram julgados por seu nível de iconicidade. As crianças tiveram que tomar decisões sobre pares sinal-imagem, manipulados de acordo com as características dos sinais fonológicos (isto é, forma da mão, movimento e localização) e características dos sinais icônicos (por exemplo, representação transparente do significado ou não). O estudo demonstrou que pares de sinais relacionados fonologicamente resultaram em latências de resposta relativamente mais longas e mais erros, enquanto pares icônicos de sinais resultaram em latências de resposta relativamente mais curtas e menos erros. Essas descobertas sugerem que candidatos concorrentes a sinais lexicais (sinais vizinhos) são ativados durante o processamento dos sinais; e que, quando os sinais compartilham características fonológicas, ocorre inibição, levando os alunos a respostas mais lentas e menos

precisas. Assim, a densidade fonológica da vizinhança afeta as tarefas de sinais para imagem e, nessas idades, as crianças surdas processam a fonologia dos sinais. Além disso, as crianças exploram a iconicidade dos sinais durante o reconhecimento dos sinais.

5 Conclusão

Tendo um formato fechado (como tarefas de múltipla escolha), as tarefas de sinal para imagem são usadas na pesquisa cognitiva de LS para a compreensão e produção de, principalmente, substantivos e classificadores. Seus elementos compreendem distratores, especialmente quando o sinal alvo e o distrator compartilham os parâmetros: forma de mão, localização e movimento; e priming semântico. No geral, quando pediram semelhanças na fonologia dos sinais, mostraram-se mais difíceis do que as tarefas nas quais a iconicidade foi julgada. Em relação a este último, eles forneceram as características icônicas dos sinais de forma destacada, nas quais as crianças surdas prestam atenção às características visuais dos referentes. Além disso, as crianças surdas têm melhor desempenho nas tarefas de reconhecimento de significado do que as de recordação de significado.

O material do vocabulário precisa ser apresentado de uma forma que ajude o aprendizado de LS. Junto à pesquisa cognitiva de LS, este trabalho envolveu o uso de técnicas, procedimentos e princípios de ensino adequados, que precisam ser reunidos no aprendizado do vocabulário de LS, seguindo a idade das crianças surdas e sua aquisição de habilidades de sinalização durante a escolaridade formal em programas bilingues.

Referências

ATKINSON, Jo; MARSHALL, Jane; WOLL, Bencie; THACKER, Alice. Testing comprehension abilities in users of British Sign Language following CVA. **Brain and Language***,* 94, pp. 233–248, 2005.

BAUS, Cristina; GUTIÉRREZ-SIGUT, Eva; QUER, Josep; CARREIRAS, Manuel. Lexical access in Catalan Signed Language (LSC) production. **Cognition***,* 108, pp. 856–865, 2008.

BAUS, Cristina; GUTIÉRREZ, Eva; CARREIRAS, Manuel. The role of syllables in sign language production. **Frontiers in Psychology - Language Sciences**, Vol. 5, Article 1254, 2014.

BOSWORTH, R.; EMMOREY, K. Effects of iconicity and semantic relatedness on lexical access in American Sign Language. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 36, pp. 1573–1581, 2010.

BURNS, Anne; SIEGEL, Joseph. Teaching the Four Language Skills: Themes and Issues. In: Burns, Anne; Siegel, Joseph. (Eds.), **International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT Listening, Speaking, Reading, Writing**. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. pp. 1-17, 2018.

ENNS, Charlotte; HAUG, Tobias; HERMAN, Rosalind; HOFFMEISTER, Robert; MANN, Wolfgang; MCQUARRIE, Lynn. Exploring Signed Language Assessment Tools in Europe and North America. In: MARSCHARK, Marc; LAMPROPOULOU, Venetta; SKORDILIS, Emmanouil K. (Eds.), **Diversity in Deaf Education**. Oxford: Oxford University Press. 2016, pp. 171-218.

HENNER, Jonathan; GEER, Leah C.; LILLO-MARTIN, Diane. Calculating Frequency of Occurrence of ASL handshapes. **Linguistic Sociaty of America - LSA Annual Meeting Extended Abstracts** *2013*, Vol 4, pp. 1-4, 2013.

LANE, Harlan; BOYES-BRAEM, Penny; BELLUGI, Ursula. Preliminaries to a Distinctive Feature Analysis of Handshapes in American Sign Language. **Cognitive Psychology***,* 8, pp. 263-289, 1976.

LEE, R.G. The Research Gap: Getting Linguistic Information into the Right Hands—Implications for Deaf Education and Interpreting. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E.A. (Eds.), **Sign Language Interpreting and Interpreter Education**: Directions for Research and Practice. Oxford: Oxford University Press, 2005. pp.142-158.

MALLER, S.J; SINGLETON, J.L.; SUPALLA, S.J; WIX, T. The development and psychometric properties of the American sign language proficiency assessment (ASL-PA). **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol. 4, n4, pp. 249–269, 1999.

MANN, W.; MARSHALL, C. Investigating Deaf Children's Vocabulary Knowledge in British Sign Language. **Language Learning,** Vol. 62, n.4, pp. 1024–1051, 2011.

ORMEL, Ellen; HERMANS, Daan; KNOORS, Harry; VERHOEVEN, Ludo. The role of sign phonology and iconicity during sign processing: the case of deaf Children. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Vol. 14, n.4, pp. 436–448, 2009.

RICHARDS, Jack C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, Jack C. **Teaching listening and speaking from theory to practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

TOMASUOLO, E.; FELLINI, L.; DI RENZO, A.; VOLTERRA, V. Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test. **Acquiring Sign Language as a First Language**, Vol.1, n.1, pp. 110–128, 2010.

THOMPSON, Robin L.; VINSON, David P.; VIGLIOCCO, Gabriella. The link between form and meaning in American Sign Language: Lexical processing effects. **Journal of Experimental Psychology: Language, Memory, and Cognition**, Vol.35, n.2, pp. 550–557, 2009.

VIGLIOCCO, G.; VINSON, D. P.; WOOLFE, T.; DYE, M. W.; WOLL, B. Words, signs and imagery: When the language makes the difference. **Proceedings of the Royal Society B,** 272, pp. 1859–1863, 2005.

VINSON, David; THOMPSON, Robin L.; SKINNER, Robert; VIGLIOCCO, Gabriella. A faster path between meaning and form? Iconicity facilitates sign recognition and production in British Sign Language. **Journal of Memory and Language**, 82, pp. 56–85, 2015.

Apêndices

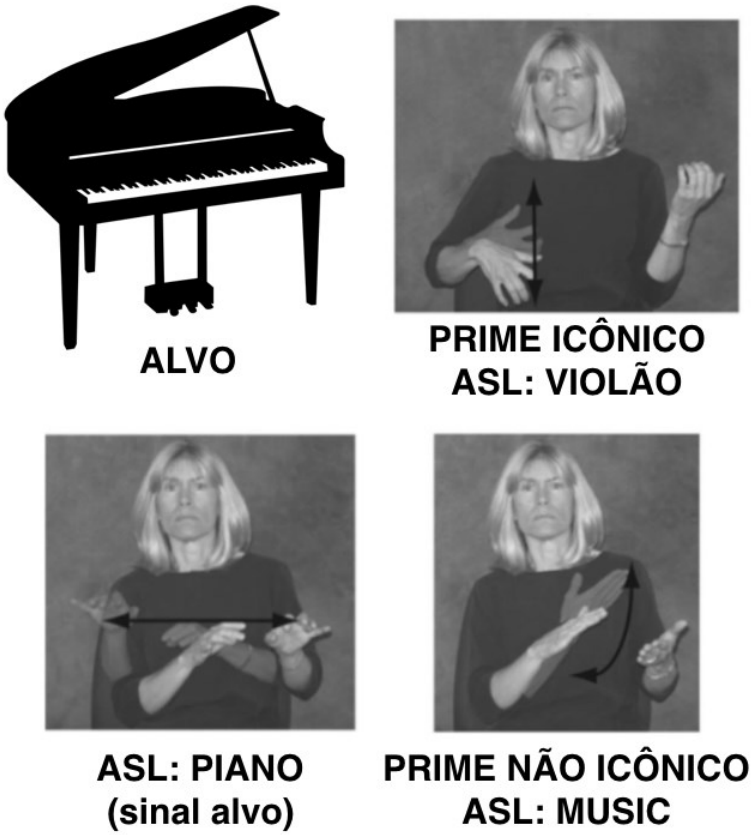
Apêndice A: Distratores fonológicos e semânticos.

Nota: O sinal alvo GATTO na língua de sinais grega é distraído fonologicamente pelo sinal LEÃO e/ou seus elementos descritivos. A configuração da mão alvo pode ser confundida com a configuração similar do sinal LEÃO.

ALVO DISTRATOR SEMÂNTICO

Nota: O sinal alvo GATTO é semanticamente estimulado pelo sinal CACHORRO.

Apêndice B: Exemplo em ALS de priming icônico e não icônico.



MEMÓRIA EM TRADUÇÃO NO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E CINEMA: A NOSTALGIA DO JAPÃO DE AMÉLIE NOTHOMB

Luciana Wrege Rassier
Universidade Federal de Santa Catarina
luciana.rassier2010@gmail.com

Resumo: Propõe-se a refletir, à luz das discussões desenvolvidas por autores como Linda Hutcheon (2013) e Lawrence Venuti (2008), sobre o diálogo entre uma obra literária e uma obra cinematográfica: o relato **La nostalgie heureuse** (2013), da escritora belga Amélie Nothomb e o documentário **Empreintes – Une vie entre deux eaux** (2012), de Laureline Amanieux e Luca Chiari. O relato pode ser considerado *um making of* sentimental do filme, que mostra o retorno da escritora ao Japão, onde nasceu em 1967. Tendo em vista que Nothomb tece, no conjunto de sua obra, um complexo jogo entre elementos biográficos e ficcionais, pretende-se analisar como isso acontece no caso específico de um romance-diário-relato que dialoga diretamente com o documentário, mas também em que medida o filme dialoga com outras narrativas fílmicas adaptadas de romances da escritora.

Palavras-chave: tradução intersemiótica; literatura e cinema; autobiografia; Amélie Nothomb.

1 Introdução

O presente trabalho reflete sobre as relações tecidas entre o relato **La nostalgie heureuse** (2013), da escritora belga Amélie Nothomb e o documentário **Empreintes – Une vie entre deux eaux** (2012), de Laureline Amanieux e Luca Chiari. O relato pode ser considerado um *making of* sentimental do filme[92], que mostra o retorno da escritora ao Japão, onde nasceu em 1967. Tendo em vista que Nothomb tece, no conjunto de sua obra, um complexo jogo entre elementos biográficos e ficcionais, pretende-se analisar como isso acontece no caso específico de um romance-diário-relato que dialoga diretamente com o documentário, mas também em que medida este dialoga com outras narrativas fílmicas adaptadas de romances da escritora. Para tanto, embora ambas as obras sejam consideradas como autônomas (HUTCHEON, 2013), são apontadas relações intertextuais construídas pela escritora com romances autobiográficos em que narra sua vida no Japão, como **Métaphysique des tubes** (2000) e **Ni d'Éve, ni d'Adam** (2007) e seus traços e vestígios no filme.

[92] Tradução da expressão empregada por Sébastien Ministru (2013): *making-of affectif.*

2 Uma obra no *horslieu*

Amélie Nothomb é o pseudônimo de Fabienne Nothomb, nascida em 1967 em Cobe, na região metropolitana do Japão, onde viveu até a idade de cinco anos. Sendo filha de um embaixador belga, morou em diferentes países até iniciar seus estudos superiores em filologia na Universidade Livre de Bruxelas, aos dezessete anos. Esses constantes deslocamentos suscitaram questionamentos identitários que que ocupam um lugar privilegiado em sua produção literária. Se, como propõe Ricardo Piglia, a própria literatura já constitui um lugar de deslocamento em direção ao outro, em direção a uma enunciação outra (2001, p. 01-02), na obra de Nothomb esse deslocamento é um dos motores da escritura e da construção de personagens, alinhando-se com a reflexão de Núbia Hanciau sobre os conceitos de entrelugar, liminaridade e terceiro espaço:

> Há cada vez menos fronteiras no mundo; não existe mais diferença nem mesmo entre o universo real e o virtual. Este espaço novo, intersticial, provê e promove estratégias de resistência e desenvolvimento, que se destacam no âmbito da literatura e da cultura, para apontar para uma estética textual híbrida, podendo comportar a autobiografia, a ficção, entre outros gêneros que se imbricam, concretizando o também denominado *hors lieu*: lugar de encontro entre o real e o imaginário, espaço intervalar favorável a todas as experimentações (HANCIAU, 2016, 91).

Nothomb é uma das autoras de língua francesa com maior visibilidade na contemporaneidade. Se o reconhecimento institucional de sua obra se concretiza através de prêmios literários de grande prestígio, por sua entronização na Real Academia de Língua e Literatura Francesas da Bélgica em 2015, ou ainda por inúmeros livros e trabalhos acadêmicos que analisam suas narrativas[93], o impressionante volume de vendas e as traduções em mais de quarenta idiomas são indicadores de seu sucesso junto aos leitores.

Dentre seus quase trinta romances, alguns põem em cena episódios com forte teor autobiográfico ligados às experiências vividas pela autora no Japão. **Stupeur et tremblements** (1999) relata a experiência de trabalhar um ano em uma grande empresa em Tóquio; **Métaphysique des tubes** (2000) conta a vida da narradora, desde o estado embrionário até a idade de três anos; **Ni d'Ève ni d'Adam** (2007)

[93] Boa parte desses trabalhos estão repertoriados em na dissertação de mestrado de Bárbara Góes, que orientei junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (GOES, 2014, p. 31-32).

conta a relação amorosa da protagonista com um jovem japonês, desvelando a vida pessoal da protagonista do romance publicado em 1999. A novela **Les myrtilles** (2011), que evoca a busca dessas frutas em uma montanha japonesa, foi publicada juntamente com uma reedição de **Stupeur et Tremblements**, pela coleção *Le Livre de Poche*, tendo sido o montante das vendas e dos direitos autorais destinado a auxiliar as vítimas da catástrofe nuclear que aconteceu em Fukushima em 2011 (TILLY, 2011).

3 *La nostalgie heureuse* – um romance-diário-relato

A obra **La nostalgie heureuse** (2013), identificada como romance no paratexto proposto pela Editora Albin Michel, questiona as relações entre o autobiográfico e ficção já em suas primeiras linhas: "Tudo o que se ama vira uma ficção. A primeira das minhas ficções foi o Japão. Aos cinco anos, quando fui arrancada de lá, comecei a contá-lo para mim. Rapidamente, as lacunas do meu relato me incomodaram".[94] E, no parágrafo seguinte, a narradora continua: "Em momento algum eu decidi inventar. Isso aconteceu naturalmente. Nunca foi questão de colocar o falso no verdadeiro, nem de ornar o verdadeiro com os enfeites do falso"[95] (NOTHOMB, 2013, p.07).

Dividida em dezoito capítulos não numerados, a narrativa é o relato da viagem que a narradora-protagonista – a escritora Amélie Nothomb – faz ao Japão, de 27 de março a 7 de abril de 2012, para registrar, em um filme documentário, esse retorno ao país onde nasceu. A cronologia é linear e as datas são indicadas. Os primeiros capítulos correspondem às duas semanas que precedem a viagem; neles temos, notadamente, os telefonemas que Amélie dá às duas pessoas que mais contaram em sua vida no Japão: Nishio-san, sua babá, e Rinri, seu ex-namorado. O último capítulo narra o retorno a Paris e a impossibilidade de relatar a viagem: "Tantas pessoas me pedem para contar. Eu tento responder e o que digo soa falso. E como poderia ser diferente? Eu esbarro com o muro do indizível" (NOTHOMB, 2013, p.07).[96]

---

[94] No original: "Tout ce que l'on aime devient une fiction. La premières des miennes fut le Japon. À l'âge de cinq ans, quando on m'en arracha, je commençai à me le raconter. Très vite, les lacunes de mon récit me gênèrent" – todas as traduções de trechos em língua estrangeira são minhas, salvo quando indicado.

[95] No original: "À aucun moment je n'ai décidé d'inventer. Cela s'est fait de soi-même. Il ne s'est jamais agi de glisser le faux dans le vrai, ni d'habiller le vrai des parures du faux".

[96] No original: "Tant de gens me demandent de raconter. J'essaie de répondre et ce que je dis sonne faux. Comment pourrait-il en être autrement? Je me cogne au mur de l'indicible."

Essas lacunas, esse indizível, são assinalados pela narradora-protagonista ao se referir ao documentário, quando descreve as primeiras imagens filmadas, logo que desembarca no aeroporto de Tóquio:

> A equipe de France 5, que chegou na véspera, me espera. Ela filma meus primeiros instantes neste solo. Decido que ela não me incomoda. O que uma câmera pode perceber daquilo que acontece em mim? Ela capta os redemoinhos na superfície do lago. Eu fico nas minhas profundezas, lá onde nunca luz alguma chega (NOTHOMB, 2013, 38).[97]

Um dos momentos-chave da viagem – em que Amélie diz haver vivenciado uma epifania (um *kenshō*), tendo quase atingido um estado de iluminação budista graças ao reencontro com seu ex-namorado, fato que lhe permitiu encerrar um ciclo afetivo de sua vida – é um exemplo significativo desse mundo interior que não é passível de ser retratado pelas imagens: “Sentir o vazio deve ser tomado ao pé da letra, não há nada a interpretar, trata-se de, através de seus cinco sentidos, experimentar a vacuidade” (NOTHOMB, 2013, 133).[98]

Também é enfatizado o descompasso entre o que Amélie deseja fazer e o que está previsto pela equipe de filmagem, como quando, ao caminhar pelas ruas de sua cidade natal, a escritora toma instintivamente o caminho da escola mas é advertida que essa visita está programada para o dia seguinte. Ou ainda quando se submete à necessidade de fazer várias tomadas da mesma cena, apesar da fome que a assola (NOTHOMB, 2013, 47; 143).

No caso do reencontro de Amélie com as duas pessoas que mais contaram afetivamente em sua vida no Japão, **La nostalgie heureuse** aborda fatos que não constam no documentário. O primeiro reencontro é com Nishion-san, babá de Amélie até a idade de cinco anos, que é mencionada em várias de suas narrativas, sendo uma das protagonistas de **Métaphysique des tubes** (NOTHOMB, 2000), estória que se passa entre 1967 e 1970 na família de um diplomata belga, no Japão. Embora as cenas do filme dialoguem de perto com a narrativa literária, esta acrescenta os momentos após o encontro, quando a escritora, ainda emocionada, conversa com os três membros da equipe (os diretores e o intérprete), também tomados de emoção

[97] No original: “L’équipe de France 5 m’attend, arrivée la veille. Elle filme mes premiers instants sur ce sol. Je decide qu’elle ne me dérange pas. Qu’est-ce qu’une caméra peut percevoir de ce qui se passe em moi? Elle capte les remous à la surface du lac. Je reste dans mes grands fonds, là où aucune lumière n’arrive jamais”

[98] No original: Ressentir le vide est à prendre au pied de la lettre, il n’y a pas à interpréter: il s’agit, à l’aide de ses cinq sens, de faire l’expérience de la vacuité”.

(NOTHOMB, 2013, p. 58-59). O segundo reencontro é com Rinri, com quem Amélie namorou no período de cerca de dois anos em que viveu no Japão, em 1989-1990. Se ele está ausente do documentário, por ter se recusado a ser filmado, sua presença no livro é marcante: os primeiros capítulos abordam dois telefonemas entre ele e Amélie, antes da viagem; o décimo-quinto capítulo descreve o passeio que fazem juntos, "uma peregrinação a pé em Tóquio. Nos vestígios de [nosso] passado em comum"[99] (NOTHOMB, 2013, p. 107). Já o décimo-sexto capítulo detalha as conversas durante o jantar entre Amélie, Rinri e a equipe do filme.

Ao longo de **La nostalgie heureuse**, há várias referências à obra literária de Nothomb, sobretudo a livros que se relacionam mais diretamente ao Japão, como **Stupeur et tremblements**, **Métaphysique des tubes** e **Ni d'Ève ni d'Adam**. Este, que põe em cena a relação amorosa de Amélie e Rinri, e como ela rompera o noivado e o abandonara, é evocado várias vezes, como nesta passagem do jantar:

> "O que pensa do livro que Amélie lhe consagrou?, pergunta a cineasta.
> Por Júpiter, eu queira estar longe dali.
> Ele inclina um pouco a cabeça antes de dizer:
> - Uma ficção com muito charme.
> A cineasta parecia perplexa.
> Pensando bem, eu compreendo. Em *Ni d'Ève ni d'Adam* eu conto a minha versão do nosso caso. Como a versão de Rinri não seria tão diferente a tal ponto que a minha lhe pareça uma ficção?" (NOTHOMB, 2013, p. 121).[100]

Esse comentário feito pela narradora corrobora a complexa a questão abordada no capítulo inicial, sobre as lacunas da memória e a tênue fronteira entre o vivido e o imaginado.

4 O documentário *Empreintes – Une vie entre deux eaux*

O documentário longa-metragem sobre Amélie Nothomb faz parte da série *Empreintes (Marcas)*, consagrada à vida de personalidades que se destacam em

[99] No original: "[...] un pèlerinage à pied dans Tokyo. Sur les traces de notre passé commun".
[100] No original: "-Que pensez-vous du livre d'Amélie qui vous est consacré? demande la réalisatrice.
Par Jupiter, je voudrais être ailleurs.
Il incline un peu la tête avant de dire:
- Une charmante fiction.
La réalisatrice a l'air perplexe.
À la réflexion, je comprends. Dans *Ni d'Ève ni d'Adam* je raconte ma version de notre liaison. Comment la version de Rinri ne différerait-elle pas au point que la mienne lui paraisse une fiction?"

áreas como artes, esporte, política, filosofia ou jornalismo. Transmitida entre 2007 e 2012 pelo canal *France 5* – criado em 1994 e pertencente ao grupo do serviço público *France Télévisions* – essa série abordou percursos como o do ator Claude Rich, do presidente da República Valéry Giscard d'Estaign, dos filósofos Michel Onfray e Elie Wiesel, da filósofa e empresária Elisabeth Badinter, e do jornalista e escritor Patrick Poivre-d'Arvor.

Amélie Nothomb* - *Une vie entre deux eaux*[101]** foi dirigido por Luca Chiari e Laureline Amanieux. O primeiro é um diretor, roteirista e operador de câmera com ampla experiência internacional, especializado em documentários, séries e eventos ao vivo, tendo trabalhado para canais como *Canal+, CBBC, Discovery Channel, France2, France3 e France5*.[102] A segunda é escritora, ensaísta e jornalista. Coordena oficinas de escrita literária em empresas e também estágios de escrita de documentários e de *websérie*s em diversas instituições francesas. Desde 2009, dirige e escreve filmes, notadamente documentários, *webfilm*s e filmes institucionais. Doutora em literatura francesa pela Universidade Paris X, defendeu a primeira tese sobre a obra da escritora belga, publicada dois anos mais tarde pela editora Albin Michel com o título ***Le récit siamois: personnage et identité dans l'œuvre d'Amélie Nothomb, (2009). Essa pesquisa se interessa pela construção da identidade plural e fluída dos personagens criados pela autora:

> Em suas ficções ou romances autobiográficos, Amélie Nothomb constrói personagens singulares que alternam as inversões de papéis e confusões de personagens. A questão do sujeito é o eixo de nosso estudo. Seguindo a teoria de Paul Ricœur, postulamos a criação de um personagem "siamês" que possui duas versões simultâneas e contraditórias de sua identidade, uma realista mas desvalorizada, a outra inventada e valorizada. [...] Esse mundo romanesco recusa, portanto, a lei da não contradição e forma sua própria lógica aporética: duas "verdades" seriam possíveis, e a mentira é paradoxalmente legítima para se fazer justiça (AMANIEUX, 2007, s.p.).[103]

---

[101] A fiche técnica do filme está disponível em *Portail du Film Documentaire*, ver http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/37395_1.

[102] Para maiores informações sobre sua filmografia, ver http://www.lucachiari.com/.

[103] No original: "Dans ses fictions ou romans autobiographiques, Amélie Nothomb construit des personnages singuliers alternant les renversement de rôles et confusions de personnes. La question du sujet est notre axe d'étude. En suivant la théorie de Paul Ricœur, nous postulons la création d'un personnage 'siamois' qui possède deux versions simultanées et contradictoires de son identité, l'une réaliste mais dévaluée, l'autre inventée et valorisée. [...] Ce monde romanesque refuse ainsi la loi de non-contradiction et forme sa propre logique aporétique : deux 'vérités' seraient possibles, et le mensonge est paradoxalement légitime pour se rendre justice".

O foco dessa pesquisa – na qual é dado destaque ao personagem Amélie, que aparece em várias obras de Nothomb, nas quais o sujeito referencial e o sujeito ficcional coexistem seja em fusão, seja em conflito (AMANIEUX, 2009, p. 229) – ecoa no título do documentário da coleção *Empreintes:* ***Une vie entre deux eaux*** (Uma vida entre duas águas), que põe em cena Amélie Nothomb enquanto pessoa e enquanto escritora, em seu percurso transcultural entre sua infância no Japão e sua vida posterior na Europa.

Os diretores Laureline Amanieux e Luca Chiari criam uma significativa rede intertextual tecida com outras narrativas imagéticas. O documentário é narrado pela própria escritora belga, ora em voz *over*, ora em voz *off* mas também há partes de uma entrevista em que ela se encontra em uma peça, o que cria um certo distanciamento dos episódios filmados no Japão. São utilizados ainda vários fragmentos de reportagens ou de programas de televisão sobre a autora, além de alguns trechos em que ela assiste a depoimentos filmados de seus pais.

Além desse dessas reportagens e desses programas – ausentes no relato literário –, o documentário mostra a escritora na sede da Editora Albin Michel, em Paris, onde responde diariamente às cartas recebidas de seus leitores e onde evoca a matéria principal do prestigioso suplemento literário do jornal francês ***Le Monde***, publicada por ocasião da edição de 2012 da feira do Livro de Paris, cujo convidado de honra foi o Japão (04min50seg). Trata-se de um artigo da própria Nothomb, que é apresentada na "linha fina" como uma escritora nascida no Japão e que viveria na Europa "como se estivesse no exílio". Nesse texto, ela evoca a sua viagem iminente para a filmagem do documentário como algo de redentor (NOTHOMB, 2012, s.p.).

Merece destaque a utilização em ***Une vie entre deux eaux*** de um trecho do filme longa-metragem ***Stupeur et tremblements***, do cineasta francês Alain Corneau (2003), baseado no romance homônimo, para ilustrar um fato autobiográfico evocado por Amélie, tecendo um sutil jogo intertextual entre ficção e realidade (24min28seg).[104] Nessa perspectiva, cabe ressaltar que não é utilizado ***Tokyo Fiancée***, adaptação do romance **Ni d'Ève ni d'Adam** feita em 2015 pelo cineasta e escritor belga Stefan Liberski. Tendo Rinri, o ex-namorado de Amélie, recusado-se a ser filmado, o reencontro deles não é tratado no filme: a intertextualidade com a obra de Liberski

[104] Para um estudo das relações entre esse filme e o romance homônimo, ver RASSIER e CUNHA, 2018.

teria sido um meio de abordar essa relação, que foi uma dos experiências mais marcantes vividas pela escritora belga no Japão.

5 Conclusão

Ao cotejarmos narrativas literárias e narrativas fílmicas, temos, na maioria dos casos, filmes adaptados de romances ou contos. Bem menos frequentes são os filmes que precedem os livros, como no caso do escritor e cenarista Eric-Emmanuel Schmitt, que escreveu o conto que abre a coletânea ***Odette Toulemonde et autres histoires*** (2006) a partir de seu cenário para o filme ***Odette Toulemonde***, lançado no mesmo ano. Esse também é o caso do filme documentário ***Une vie entre deux eaux*** e em relação ao romance-relato-diário ***La nostalgie heureuse***.

Como afirma Lunda Hutcheon, ambas as obras envolvidas no processo de adaptação são autônomas. Mas para o "público conhecedor" – formado pelos leitores que terão visto o documentário e pelos espectadores que terão lido o livro – o fato de reconhecer a adaptação e a obra adaptada faz com que esta "oscile em [sua] memória" junto com o que ele experiencia (2013, p. 166). Se narrativa literária aborda episódios ausentes do filme – como os dias que antecedem a partida, o reencontro entre Amélie e Rinri e a viagem de retorno a Paris – o filme, ao propor para o espectador imagens do Japão e ao dar corpo à língua japonesa, incrementa o processo de estrangeirização, enfatizando as diferenças linguísticas e também culturais (VENUTI, 2008, p. 15) do percurso transcultural de Nothomb.

Ao serem traduzidas em palavras e em imagens, as experiências da escritora belga tornam visíveis as lacunas da memória e a impossibilidade de narrar o vivido. Esse diálogo entre ***Une vie entre deux eaux*** e ***La nostalgie heureuse*** cria um espaço peculiar para o romance no conjunto da obra da autora que, enriquecida por suas ambiguidades e silêncios, se configura em um lugar intersticial, em que as fronteiras entre o real e o imaginário, entre o Eu e o Outro, são fluídas e em constante deslocamento.

Referências

AMÉLIE Nothomb – une vie entre deux eaux. Direção de Laureline Amanieux e Luca Chiari. Produção de Fabienne Servan Schreiber e Laurence Miller. Roteiro de Laureline Amanieux e Luca Chiari. 2012. 1 filme (51min), son., color.

AMANIEUX, L. **Le récit siamois, identité et personnage dans l'œuvre d'Amélie Nothomb.** Paris: Albin Michel, 2009.

_____. Résumé de thèse. Disponível em <http://www.theses.fr/2007PA100122>. Acesso em: 24 de maio de 2019

GÓES, B. **Literatura, cinema e paratextualidade: aspectos identitários em Stupeur et tremblements.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 130p. Orientadora: Luciana Rassier.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação.** Tradução de André Cechinel. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

HANCIAU, Núbia. Entrelugar, liminaridade, terceiro espaço. In: COSER, Stelamaris (Org.). **Viagens, deslocamentos, espaços** – conceitos críticos. Vitória: EDUFES, 2016, p. 90-96.

LUCA Chiari. Disponível em: <http://www.lucachiari.com/>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

MINISTRU. S. La nostalgie heureuse – Amélie Nothomb, ***Moustique***, 26/08/2013, s.p.. Disponível em <https://www.moustique.be/4653/la-nostalgie-heureuse-amelie-nothomb>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

NOTHOMB, A. L'appel du Japon, ***Le Monde des livres***, 15/03/2012, s.p. Disponível em <https://www.lemonde.fr/livres/article/2012/03/15/l-appel-du-japon_1669344_3260.html>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

_____.**La nostalgie heureuse.** Paris: Albin Michel, 2013.

_____. **Métaphysique des tubes.** Paris: Albin Michel, 2000.

_____. **Ni d'Ève ni d'Adam.** Paris: Albin Michel, 2007.

PIGLIA, R. Uma propuesta para el nuevo milênio. **Margens/Márgenes**, Belo Horizonte, Mar del Plata, Buenos Aires, n.2, p.1-3, out. 2001.

PORTAIL du Film Documentaire. Disponível em: <http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/37395_1>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

RASSIER, L.; CUNHA, A. S. . Autonarrativa, cinebiografia e orientalismo em Medo e submissão. In: CUNHA, Andrei dos Santos Cunha et al. (Org.). **Ilhas literárias** - estudos de transáreas..Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras, 2018, v. 1, p. 26-36.

STUPEUR et Tremblements. Direção de Alain Corneau. Produção de Alain Sarde e Christine Gozlan. Roteiro de Alain Corneau, baseado no romance de Amélie Nothomb. 2003. 1 filme (107min), son., color.

TILLY, M. de. "Stupeur et tremblements" suivi de "Les myrtilles" d'Amélie Nothomb, Le Point, 23/06/2011. Disponível em: <https://www.lepoint.fr/livres/stupeur-et-

tremblements-suivi-de-les-myrtilles-d-amelie-nothomb-23-06-2011-1347608_37.php>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility**: A History of Translation. London/New York: Routledge, 2008 (1a. edição em 1995).

MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIA: O TESTEMUNHO DAS VOZES SILENCIADAS PELA MEMÓRIA OFICIAL NA NARRATIVA DE UNGULANI BA KA KHOSA E JOSÉ EDUARDO AGUALUSA

Salomão António Massingue
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
salomaomassingue@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objectivo principal discutir a memória, violência e trauma em *Entre Memórias Silenciadas* e *Teoria Geral de Esquecimento*, respectivamente, de Ungulani Ba Ka Khosa[105] e José Eduardo Agualusa. Nas duas narrativas, os autores apresentam memórias (muitas das quais por eles vivenciadas) inseridas num quadro histórico recente das duas nações africanas, no limiar das suas independências, o que insere o *corpus* no contexto das narrativas de testemunho, tão raras, quanto pouco divulgadas em Moçambique e Angola. Para a análise metódica do tema pautou-se pela hermenêutica literária e análise de conteúdo, procedimentos inseridos numa pesquisa fenomenológica. O quadro teórico é constituído por teóricos cujos postulados estabelecem um diálogo entre as áreas dos estudos literários, filosofia, história, psicanálise e sociologia, com destaque para Hannah Arendt (1998), Márcio Seligmann-Silva (2000). Para o enquadramento histórico-literário do *corpus* a pesquisa ancorou-se na teoria pós-colonial, na qual foram úteis, sobretudo, os postulados de Kwame A. Appiah (1997) e Homi Bhabha(1998).

Palavras – Literatura, memória, violência e trauma.

1 Introdução

Ao discutir memória, trauma e violência nas narrativas acima referenciadas embasei a interpretação nos postulados da sociocrítica de Jameson. A opção metodológica parte do pressuposto teórico segundo o qual a hermenêutica não é um ato isolado, mas ocorre dentro de um campo de batalha homérico, em que uma legião de opções interpretativas entra em conflito de maneira explícita ou implícita (JAMESON , 1992, p.14).

Ao ancorar esta pesquisa na teoria Jamesoniana do inconsciente político, fi-lo cônscio de que estas narrativas, para além de muitas outras ressonâncias de natureza estética, carregam, também, uma ressonância social, histórica e política às quais torna-se indispensável a opção metodológica acima mencionada.

Ao argumentar a favor da literatura como ato socialmente simbólico, JAMESON (1992), concebe a perspetiva político-sociológica não como método suplementar, não como auxiliar opcional de outros métodos interpretativos hoje em uso – o psicanalítico, o mítico-crítico, o estilístico, o ético, o estrutural -, mas como horizonte absoluto de

[105] Doravante desegnado abreviadamente por EMS e TGE, respetivamente.

toda leitura e de toda interpretação. Assim, “o elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicólogos, religiosos, linguísticos e outros” (CANDIDO, 2000, p. 8).

É a chamada “história vista de baixo” (BURKE, 1992), a história contada pelas vozes subalternizadas, cerceadas e ostracizadas pela elite dominante. Esta história, ao contrário da “história dos vencedores”, segundo a terminologia de BENJAMIM (1997) pretende-se mais plural. Por isso que, em EMSo testemunho de homossexuais, curandeiros, padres e outras vozes, na altura incómodas, perseguidas e torturadas nos campos de concentração, também designadas de campos de reeducação rompe o silêncio; e, por outro, ressurgem do esquecimento, testemunhos dos descendentes de portugueses, expropriados e corridos das suas casas e de Angola, em TGE.

1.1 A escrita de Ungulani e Agualusa: a geração da distopia

A obra EMS é uma prosa que busca reavivar memórias, aparentemente aluídas, mas simplesmente latentes de uma geração que fez parte do processo histórico de construção da nação moçambicana, focalizando os campos de reeducação, adotados e implementados logo após a independência de Moçambique, como tema predominante.

Num contexto não distante da obra acima referenciada, enquadra-se o romance TGE, do escritor angolano, José Eduardo Agualusa, no qual narra diversas e diferentes transformações históricas pelas quais Angola atravessou, com maior enfoque para a fase da transição do País da Luta de Libertação Nacional para a independência. As peripécias do enredo concentram-se no olhar e na vida de “Ludo”, protagonista, luso-angolana, enclausurada numa residência na capital angolana, Luanda. Na obra está retratada uma época de transição caraterizada pela emigração em massa de portugueses, de regresso às origens, que detinham uma boa parte do poder económico em Angola. Para além dos colonos, portugueses saiam, em debandada; mercenários americanos, ingleses e portugueses, juntamente com militares sul-africanos, combatendo tropas cubanas e angolanas. Era portanto, a época de muita agitação político-social em Angola, onde tudo era instável.

Sob ponto de vista ideológico, estes romances querem pensar e problematizar as políticas adotadas após a independência, enquadradas no contexto da construção

da nação, inserindo-se naquilo que Kwame Anthony Appiah chama de segunda fase da literatura pós-colonial: textos que deslegitimizam o projeto nacionalista da burguesia nacional pós-colonial.

Na tentativa de periodização do romance africano na perspetiva pós-colonial, APPIAH (1997) estabelece dois principais períodos. O primeiro ocorre durante e logo após os processos de independência nacional. Nesta fase, os romances apresentavam uma dupla dependência (ao meio universitário africano – ocidentalizado – e aos editores euro-americanos), e se caraterizavam pelo discurso anticolonial e nacionalista. A segunda fase é a que se inserem os dois romances em estudo: TGE e EMS. Na verdade, essa fase começa a delinear-se a partir de 1960, com o fracasso de muitos projetos nacionalistas convertidos em governos autoritários e corruptos.

Segundo A. Appiah, "longe de ser uma celebração da nação, portanto, os romances da segunda fase – a fase pós-colonial – são romances de deslegitimação, rejeitando o projecto nacionalista da burguesia nacional pós-colonial", (APPIAH, 1997, pp.209-216). Estas narrativas dão continuidade a este projecto literário, onde a relativização das verdades (e das omissões) engendra a trama do enredo. Portanto, se, por um lado, podemos, ideologicamente, inserir os dois romances no quadro acima descrito, podemos, igualmente, afirmar que as mesmas obras dialogam com a teoria pós-colonial de deslegitimação e distopia dos projetos nacionalistas africanos.

Assim sendo, balanços e releituras periódicas da história farão parte do labor artístico e académico. SILVA & JOSÉ (1991) alertam que é preciso ter em atenção que em qualquer época ou período histórico, a classe que está no poder determina um certo tipo de produção histórica, manipulação para a qual os investigadores sociais devem sempre estar atentos, na medida em que "não podia senão trazer preocupações antigas renovadas, sem intenção de levantar feridas ou então, pungentes memórias, então silenciadas" (Ibd., p. 29).

Antes de discorrer no âmago do tema, julgo ser importante elencar alguns elementos que marcam esta geração (Ungulani e Agualusa). Se a 1ª geração de escritores moçambicanos e angolanos (a geração da utopia) é marcada pelas utopias nacionalistas que servirão de mote para a tessitura de uma literatura militante, panfletária e, de alguma forma, comprometida ideologicamente com a causa da liberdade, independência das seus países, numa estética ancorada no neo-realismo, negritude e nos ideais panafricanistas (José Craveirinha, Noémia de Sousa, Aníbal

Aleluia, etc. Agostinho Neto, António Jacinto Viriato da Cruz); a geração de Agualusa e Ungulani demarca-se pelos novos ideais que se foram engendrando com as transformações sociais que foram ocorrendo no decurso da história das duas nações. Se por um lado, viam fracassados os projetos nacionalistas, por outro, viam-se esses projetos a resvalarem em forma de governos autoritários, corruptos, apeirados ao socialismo marxista, com métodos que se caracterizaram pela violência extrema do Estado, o cerceamento das liberdades de expressão, censura e repressão como marcas de controlo da actuação dos cidadãos.

Com efeito, a apologia à exaltação da pátria já não fazia sentido. Urge a urdidura de uma nova narrativa reflectida nessas novas dinâmicas histórico-sociais. Para o efeito, desempenhou um papel fundamental a Revista (Charrua, 1983), em Moçambique e o impulso da terceira geração 80, cuja escritura se projetava sob o signo de Renovação. Efectivamente, o ritmo dos seus textos será impregnado pela angústia existencial, autonomia estética, eclectismo estético, produtividade reflexiva. Tal se deve a um dialogismo transtextual e intergeracional e à necessidade de repensar o país. Seja em Moçambique, seja em Angola, a literatura assume, de forma incisiva, a "internalização" do olhar e da sensibilidade realística.

1.2 A perspectiva de testemunho em EMS e TGE

A perspectiva de testemunho subjacente nestas duas narrativas fundamenta-se na abordagem (SELIGMANN-SILVA, 2005), para quem "não só aquele que viveu um 'martírio' pode testemunhar; a literatura sempre tem um teor testemunhal". A obra de arte literária, à semelhança de uma pintura, por exemplo, apropria-se do conteúdo traumático para testemunhar. Esta perspectiva contraria a visão imanentista de John Beverly[106] que vincula o testemunho ao "pacto autobiográfico" que afirma a coincidência entre o autor da narração e o seu protagonista. A visão que orienta esta pesquisa é de que o teor testemunhal independe do pacto autobiográfico. Os autores valem-se, com efeito, do testemunho memorialístico, dentro de uma perspectiva de testemunho que valorize também o paradigma do *superstes* não deve implicar uma negação da possibilidade do testemunho como *testis ou istor,* do grego.

[106] BEVERLEY, J. *Testimonio. On the Politics of Truth, Minneapolis*. Londres: University of Minnesota Press, 2004.

Portanto, no âmbito da estratificação do testemunho, segundo SELIGMANN-SILVA (2005) penso que Ungulani e Agualusa configuram testemunhos secundários, suas ficções são resultado do contato que eles tiveram com os acontecimentos através de intermediações, pese embora no caso de Ungulani a situação seja discutível pois na entrevista que dá ao Laban confirma ter lá passado, já no fim, não como reeducando, tão pouco como reeducador nos campos de reeducação. Mas assim como muitos moçambicanos como eu, Ungulani teve parentes mortos nos campos e outros alguns ainda vivos que guardam memórias traumáticas da violência nesses campos. Mas Ungulani ouviu os dois polos da história, numa polifonia discursiva permeada pelas vozes não só dos reeducandos como também dos então reeducadores. Por sua vez, José Eduardo Agualusa inspira-se no testemunho dos fragmentos do diário e do relato da Ludo. São essas vozes que recuperarão, por meio do testemunho memorialístico, o espírito da época.

2 As vozes testemunhais

Analisando essas duas narrativas constata-se que o trauma e a memória relatados pelo narrador-personagem configuram-se com caráter colectivo e individual. O testemunho imanente no discurso diegético das duas obras constitui o elemento que estabelece a ligação do trauma à memória individual e coletiva, na medida em que suas experiências coincidem com as de tantos outros indivíduos que viveram os acontecimentos, seja nas mesmas condições dos sujeitos enunciadores, ou em posição e condições diferentes. Esses indivíduos também são marcados pelo trauma da violência e mágoas.

Em *EMS* e *TGE*, a memória de conflito e violência (nas suas diversas dimensões) dá lugar aos conflitos sociais e individuais, suscitando, por conseguinte, personagens desesperadas, em busca de explicações dilaceradas pelas dúvidas e, dentro do contexto estético-ideológico das obras, "há-de notar-se uma preocupação cognoscitiva, em que os personagens se debatem e interrogam em torno de questões ontológicas, através da interacção favorecida pelos diversificados espaços ali estabelecidos.

O relato de testemunho traumático do narrador de José Eduardo Agualusa avalia a deterioração do tecido humano e social angolano no alvor da revolução

socialista marxista no pós-independência o que dá espaços aos dilemas existenciais. Vinca várias cenas ligadas a coarctação da liberdade de expressão e participação, bem como cerceamento dos direitos humanos, como é o caso de prisões arbitrárias, em que, tal como desabafa o narrador "eram de cidadãos indefesos sem nenhuma base legal, e cujos interrogatórios pareciam frequentemente erráticos, despropositados […]*"* (AGUALUSA, Ibid., p. 192).

No trecho que se segue, o narrador relata o trauma que viveu da insolitude da morte na prisão em Luanda, encarada de forma insensível, imoral e grotesca: "[…] No meio de tantos crimes, tão imensos, que se cometiam na época, ali mesmo, entre as paredes da prisão, a diminuta morte de Esplendor não afectou ninguém, excepto Pequeno Sobá" (AGUALUSA, Ibid., p. 193).

Neste mesmo contexto, em EMS extraímos a memória melancólica e traumática daquele cuja voz representa as minorias sexuais que a perseguição e a violência quiseram exterminar na sociedade moçambicana e na memória coletiva:

> […] Não há história para nós. Não há memória. Nunca seremos como os outros que legaram, pelo menos, em respeito à memória, dos grandes e pequenos holocaustos, os testemunhos da sua existência. Quem irá acreditar que um puto de vinte anos foi para reeducação por ser um homossexual?, ou que alguém aqui caiu por emborcar uns mililitros de uísque da garrafeira do chefe, ou de quem ousou namorar a filha do governador, do general, ou porque se recusou a levantar o braço do Viva em comícios cansativos? Não haverá memórias destes tempos (BA KA KHOSA, Op cit, pp.122-123).

A natureza da violência vincada nestas duas narrativas, também, pode ser compreendida à luz de uma reflexão minuciosa do contexto histórico e político aqui evocada. Portanto, pode ser interpretada como consequência da inflexível censura, muitas vezes subtil, protagonizada pelos governos que lideraram os dois países no início da independência.

A esse respeito, Arendt (1994), no seu livro *Sobre a violência* desenvolve um interessante pensamento em torno da distinção entre violência e política. Na sua ótica, "sempre foi uma grande confusão tomar a violência como um aspeto do poder ou sua fonte de acção, o que implicaria a conceção das relações de poder como um ato de dominação e submissão". (ARENDT, 1994, p. 97).

Contudo, um pouco depois de 2010 têm sido cada vez mais frequentes seja em Angola, seja em Moçambique, mormente na África do Sul, estudos, narrativas ficcionais, filmes e documentários, crónicas sobre opressões sofridas nos campos de

reeducação, bem como nas torturas secretas criadas em Luanda no período monopartidário. Estes documentos trazem revelações importantes sobre os episódios desconhecidos, outrora ocultados (em todo espaço temporal que teria compreendido a revolução em Angola e Moçambique). Os mesmos documentos para além de constituírem fontes importantes para pesquisa sobre a umbilical relação entre memória e violência política, constituem mote para uma nova reflexão (mais crítica e engajada) sobre a história de Angola e de Moçambique, e é aí que entram estas duas narrativas.

Os narradores-personagem de EMS e TGE tornam-se, ambos, atores que, segundo POLLAK (1992) *apud* DE OLIVEIRA (2009) jogam um papel fulcral na ressignificação da história, através do questionamento lúcido da memória de violência e conflito. Dessa forma,

> A memória não é estanque. Ela se desloca, se interroga e é interrogada. Os processos históricos ligados às memórias de passados conflituantes têm momentos de latência, de aparente esquecimento ou silêncio. Quando novos actores sociais ou novas circunstâncias se apresentam, o passado é ressignificado e, aos poucos, cobra uma divulgação pública (POLLAK, 1992, Apud DE OLIVEIRA, 2009, p.70).

Ao lado da memória oficial, que exclui, na forma de esquecimento e silêncio, grande parte da história (seja de Moçambique, seja de Angola), emergem, nas duas narrativas, outras memórias. Através dos testemunhos memorialísticos que emergem nas duas obras entra-se em confronto com as memórias oficialmente conhecidas, engendrando novos paradigmas de leitura e interpretação da história. Essas “outras” memórias encontram na narrativa ficcional espaço para a manifestação dos chamados reaccionários desaparecidos, exilados de guerra, outros fuzilados, que ora ressuscitam e retomam seus espaços.

A despeito dessas memórias, TODOROV (2000) adverte que o maior problema que os regimes totalitários deixaram foi a tentativa de supressão da memória. O controlo da informação, a supressão de rastros e a ocultação de cadáveres faziam parte dessa tentativa de suprimir a memória do horror, tal como em muitos episódios esta situação é retratada no *corpus* em análise. Por isso, os inimigos do totalitarismo prestigiam a memória. O autor argumenta que, com menor brutalidade, porém com mais eficácia, os Estados democráticos tentam conduzir a sua população ao mesmo

destino que os regimes totalitários: que é o reino da barbárie. Nesse reino, não é que não exista memória, mas ela é sobrepujada.

O grande problema não se coloca em termos de existir ou não memória, de se fazer ou não selecção de memórias, mas de o Estado colocar - se como o controlador delas. “Deve ser esta fase que poderá ficar na história, como uma etapa crucial na construção de uma nova memória, em que as falhas, os erros cometidos pelos heróis são reconhecidos e conhecidos, em que cidadãos apagados pela força do poder político encontram voz e espaço” (Ibid. p. 45).

Desta feita, a escrita de Ungulani e de Agualusa rompe com o discurso histórico oficial e homogeneizante e persegue o que BHABHA (1998) chama discurso “performático”. Seguindo os passos deste autor, é possível observar que esses autores, ao formularem um discurso estruturado a partir do signo da diferença, instauram uma rasura na escrita homogeneizante da nação. Os conceitos “pedagógico” e “performático”, formulados pelo autor a partir de sua análise sobre a formação das nações modernas, são bastante úteis para vislumbrar a particularidade desses discursos "marginais" frente à pretensa fala/discurso hegemónico da nação. O acto performativo, nesse sentido, é observado na existência desse discurso contrário e, principalmente, na eclosão de uma escrita que rompe com a homogeneidade proposta pelos discursos pedagógicos. Assim,

> O pedagógico funda sua autoridade narrativa numa tradição do povo, descrita por Poulantzas como um momento de vir a ser designado por si próprio, encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por auto-geração. O performativo intervém na soberania da auto-geração da nação ao lançar uma sombra entre o povo como imagem e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro ou Exterior (BHABHA, 1998 p. 29).

Nas narrativas em análise, percebe-se que as falas dos personagens reconstroem, na generalidade, décadas de conflitos sociais, que se saldaram em chacinas, crispações, divisões, tribalismos, exclusão social, entre outros fenómenos que colocaram em causa a ideia de Nação que se pretendia vincar.

A experiência por que passou, por exemplo, o Padre Romeu nos campos de reeducação, em *EMS,* é síntese de um conflito entre a religião e o poder político. Neste sentido, podem (essas experiências), se aferidas com algum rigor, ser consideradas factos históricos ‘coerentes’, segundo WHITE (2005) com a realidade objectiva dos factos ocorridos (na vida real) ou que ocorrem em certos contextos espácio-temporais,

para a instauração de uma relação com os acontecimentos ficcionados, isto é, com histórias de sentidos 'correspondentes' com o que aconteceu, ou com o que poderia ter acontecido.

Em *EMS,* o Padre Romeu é tomado metonimicamente como representação figurada de uma franja da população moçambicana que fora copiosamente perseguida, torturada e combatida por conta da sua fé. Os campos de reeducação são uma metáfora do espaço territorial moçambicano, tal como se pode elucidar da narração abaixo.

> […] pediu-se-lhe que entoasse, como maestro, quando em concentração no pátio da formatura, aqui chamado assemblement, em alusão e reconhecimento aos campos de formatura na Argélia da solidariedade da libertação, cânticos revolucionários de forte tendência laica. Esse era o destino a que o padre Romeu estava sujeito nas manhãs de formatura […]. Era a forma prática de desgrudá-lo do seu ópio, de libertá-lo das santas e funestas imagens ao tempo novo que se erguia (BA KA KHOSA, Op cit., p.54).

Em *TGE,* Pequeno Sobá, à semelhança do Padre Romeu, viu-se a si, sua família e convivas directos a serem alvos de uma campanha política que começa logo após a independência, com o intuito de perseguir, torturar e, se possível, fuzilar os chamados "reaccionários", aqueles combatentes que não alinhavam com o pensamento e ideologia da nova liderança política. Se ao Padre Romeu coube um dos campos de reeducação como lugar do presídio, ao Pequeno Sobá foi-lhe destinado a prisão "dos prisioneiros políticos" de Luanda. Consegue fugir da cadeia, graças à ajuda de alguns camaradas e consegue a protecção de Madalena, uma das suas coadjuvantes no intento de busca de liberdade, "Resta-me tirar-te de Luanda, diz Madalena. Porém, não sei por quanto tempo conseguirei esconder-te. Se os camaradas te encontram, fuzilam-me também a mim" (AGUALUSA, Op cit., p.56).

O narrador textual divide a vida de Pequeno Sobá em diferentes episódios que, a nosso ver, não vem por acaso. Os episódios por que passa o personagem são, estrategicamente, a imagem das diferentes fases de transformação do movimento político MPLA em Angola.

Esta técnica de usar testemunhos memorialísticos dos diferentes personagens sem expressão na óptica da elite dominante, só pode ser percebida no quadro de uma necessidade aflitiva, mas indispensável na ficção contemporânea, tal como refere Walter Benjamim. Em seu conhecido ensaio sobre o conceito de história, o autor

aponta para a necessidade de narrar a experiência, e justifica-se afirmando que o historicismo só “culmina legitimamente na história universal, cujo procedimento é aditivo” (BENJAMIN, 1997, p. 231).

O historicismo, se entendido à luz da acepção Benjaminiana, privilegiaria a “história dos vencedores” e culminaria por acabar a memória dos excluídos, ou seja, dos esquecidos pela memória oficial. Em situações de repressão e de censura, os escritores por vezes são impedidos de relatar suas experiências em autobiografias, recorrendo, então, à ficção na qual as personagens têm a possibilidade de “rememorar” eventos passados.

Nesse contexto, as vozes que emergem nestas narrativas enquadram-se dentro da análise dos discursos silenciados e marginalizados pelos discursos dominantes. O filósofo francês Michael Foucault (2002) teria alertado que essas memórias veiculadas por estes discursos estão em constante revisão, incorporando práticas discursivas. É por esta razão que a “contra – memória” se pode transformar em discurso dominante à medida que determinados grupos promovem diferentes versões do passado, integrando a sua “contra-memória” no “regime de verdade” tido para uma certa sociedade.

3 Conclusão

À guisa da conclusão, penso que o relato memorialístico em EMS e TGE serve, com efeito, como panaceia das suas próprias traumas. Narrando, os personagens expurgam a alma infestada pelas feridas da violência, num árduo exercício de combater o esquecimento forçado, mantendo vivas as memórias dos factos. Finalmente, ao priorizar uma perspectiva crítica e reflexiva dos factos, as duas narrativas reforçam a função social da literatura, como um “imperativo trans-histórico” apontado por JAMESON (2005), no intuito de desmistificação e desmascaramento ideológico da História oficial e do carácter totalizante e arrogante do historicismo.

Referências

AGUALUSA, José E. **Teoria Geral de Esquecimento.** 1.ed. Lisboa: Dom Quixote, 2012.

APPIAH, Kwame A. **Na Casa de meu Pai**: A África na Filosofia da Cultura. Trad. Vera Ribeiro, Contraponto, 1997.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará,1994.

BA KA KHOSA, Ungulani. **Entre as Memórias Silenciadas**. Maputo: Alcance editores, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CÂNDIDO, António. **Literatura e Sociedade**. 9.ed., Rio de Janeiro, 2000.

CRUZ e SILVA, T. e JOSÉ. A. História e Problematização das Fontes. in: Meneses & José (eds). **Moçambique, 16 anos de Historiografia**. Focos, Problemas, Metodologias, Desafios para a Década de 90. Maputo: Cegraf, 1991.

DE OLIVEIRA, Emerson D. G. **Memória a Arte:** a (In)visibilidade dos Acervos de Museus de Arte Contemporânea Brasileiros. Tese de Doutoramento, Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

JAMESON, Fredric. **O Inconsciente Político**: a narrativa como acto socialmente simbólico.Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1992, p. 09-104.

SELIGMANN-SILVA, Márcio**. Testemunho e a política da memória**: o tempo depois das catástrofes. São Paulo: Proj. História, 2005, p. 71-98.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Editorial Paidós, 2000.

WHITE, Hayden. **Meta-História**: A imaginação Histórica do século XIX. São Paulo: Editora da USP, 1992.

NOTAS HISTÓRICAS DE *O CONTO DA AIA:* RELAÇÕES DIALÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Luísa Freire
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
luisafreire@furg.br

Kelli da Rosa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande
klro.rib@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende examinar as relações dialógicas manifestadas nas "Notas históricas" de *O Conto da Aia* (1985), romance distópico de Margaret Atwood. A metodologia empregada foi a bibliográfica e, fundamentada nela, realizamos um estudo embasado na concepção de enunciado, de Bakhtin/Voloshínov (1929) e no conceito de relações dialógicas de Bakhtin, desenvolvido na sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963). Exploramos como se dá o tratamento do passado em países que atravessaram períodos antidemocráticos e as marcas que demonstram ainda a existência de vínculos com essa história. Em vista disso, foi possível depreender a presença dos conceitos bakhtinianos (em especial, o de relações dialógicas) na parte final do romance e o diálogo que institui no tocante ao autoritarismo que emerge em países com passados autocráticos.

Palavras-chave: Análise dialógica; Relações dialógicas; Círculo de Bakhtin; *O Conto da Aia* (1985).

Introdução

Este artigo, elaborado no projeto de pesquisa "Discurso das Mídias (e)m Análise Dialógica: caminhos teóricos e metodológicos", coordenado pela prof.ª Dr.ª Kelli da Rosa Ribeiro, almeja examinar as relações dialógicas manifestadas nas "Notas históricas" de *O Conto da Aia* (1985), romance distópico de Margaret Atwood. Fundamentando-nos em base metodológica bibliográfica, realizamos um estudo embasado na concepção de enunciado, de Bakhtin/ Voloshínov (1929), e no conceito de relações dialógicas de Bakhtin, desenvolvido na sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963).

No cerne da teoria bakhtiniana, está o conceito de enunciado como elo da comunicação discursiva. Assim, o enunciado é uma parte do processo ininterrupto de interação verbal, estando visceralmente ligado a outros enunciados nesta cadeia. Concordamos com Renfrew (2017, p. 90), quando o autor caracteriza o enunciado bakhtiniano como "o meio pelo qual a estrutura arquitetônica das relações interpessoais, na vida ou na literatura, se torna perceptível em sua eventicidade".

Dessa maneira, a partir leitura das Notas Históricas, seção que figura após o final formal do romance e o ressignifica, percebemos duas principais temáticas a serem abordadas: a relativização do discurso feminino e os posicionamentos específicos suscetíveis de problematização do locutor. Exploramos como se dá, na concretude do enunciado, o tratamento do passado em países que atravessaram períodos antidemocráticos e as marcas que demonstram a existência duradoura de vínculos com essa história.

Em vista disso, objetivamos depreender a presença dos conceitos bakhtinianos, com destaque às relações dialógicas, na parte final da obra distópica. Outrossim, esperamos evidenciar o diálogo que institui no tocante ao autoritarismo que emerge em países com passados autocráticos, destacando a atemporalidade do conteúdo discutido. Para tanto, esse artigo se organiza em duas seções seguidas das palavras finais. Na primeira, trazemos o aporte teórico de Bakhtin e Círculo que embasa nossas discussões. Na segunda, elaboramos a análise dialógica das notas históricas, a fim de compreender o funcionamento das vozes no discurso de O Conto da aia.

1 As relações dialógicas para Bakhtin

A ideia de relações dialógicas desenvolvida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin possibilita a compreensão do ininterrupto diálogo que diferentes discursos travam ao longo da história de uma sociedade. Desse modo, a teoria bakhtiniana parte do seguinte ponto: a linguagem tem que ser estudada em conexão com o social, levando em conta o engendramento de inúmeros aspectos culturais. Assim, a fim de verticalizar a discussão acerca do conceito de relações dialógicas em funcionamento no contexto de nosso objeto de análise, julgamos necessário revisitar alguns dos conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin, tais como linguagem, discurso e enunciado.

Em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Voloshínov ([1929]2010, p.127) estabelecem que a substância da língua se constitui a partir da interação verbal que ocorre no ambiente social, através da enunciação. Esse mesmo caráter é retomado quando os teóricos do Círculo concebem a linguagem não como sistema, mas atividade intrinsecamente social, isto é, atrelada ao seu ambiente. Assim, enxergamos um paralelo quando Bakhtin ([1963]2010, p. 207) disserta sobre

sua concepção de discurso, o qual ele define como “língua em sua integridade concreta e viva”. O estudioso reforça a não abstração do discurso, concebê-lo como real e eficiente é imprescindível para compreendermos sua complexidade.

Aqui começamos a nos aproximar do conceito de relações dialógicas, porém, acreditamos ser essencial apreender a noção bakhtiniana de enunciado. Há algumas características-chave para entendermos o que é o enunciado para Bakhtin: ele é um ato singular irrepetível que age enquanto resposta a já-ditos e não-ditos, ou seja, é ativamente responsivo. Outrossim, consideramo-lo como a unidade de interação verbal. Remetemos novamente a natureza social e verbal da linguagem, que no enunciado se manifesta em toda sua estrutura e utilização. Se a língua se constitui na intersecção entre verbal e social, por meio do enunciado; este se realiza também a partir do elo entre social e verbal.

Faraco (2009, p. 24) declara que o estudioso russo “dirá que viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com respeito a valores”. Assim, se concebemos o viver atrelado à linguagem, ao discurso e a enunciação, concluímos que enunciar é tomar uma posição valorativa. Essa valoração, por sua vez, é depreendida do contexto em que se enuncia. Dessa forma, o enunciado não pode ser entendido a despeito das relações sociais em que é produzido.

No célebre ensaio *Os gêneros do discurso,* Bakhtin pontua que, ao falarmos, sempre nos apoiamos em outros enunciados já proferidos, e esperamos que o nosso enunciado tenha audiência, ou seja, que suscite uma resposta, mesmo que seja uma resposta silenciosa. De acordo com Bakhtin ([1979]2003), o enunciado é ancorado na necessidade de o falante replicar (concordar, refutar, questionar, apoiar, criticar etc.) o discurso do outro ou até mesmo o seu próprio discurso. Assim, o acabamento estético, próprio do enunciado concreto, é marcado pelo entendimento de que há um projeto de dizer do locutor que abre espaço na cadeia do discurso para a fala do outro, para a atitude responsiva do outro.

Destarte, o caráter social que permeia todas as noções do intitulado Círculo de Bakhtin torna-se evidente e permite que nos direcionemos à concepção de relações dialógicas. Em seu livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin ([1963]2010) explora tanto as relações lógicas e concreto-semânticas quanto as dialógicas. Ambas noções são necessárias à compreensão da outra. As primeiras são relações prévias à enunciação, portanto, carecem de dialogicidade uma vez que não foram produzidas em um ambiente social/dialógico. Elas “devem personificar-se na linguagem, tornar-

se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas" (BAKHTIN, [1963]2010, p. 209).

Dessa maneira, percebemos que o fenômeno é o seguinte: as relações lógicas e concreto-semânticas ao passaram a ter um autor, tornam-se discurso, possuinte de relações dialógicas (uma vez que estas são inerentes a ele). Para apreender-se as relações dialógicas em um objeto de estudo, salientamos três elementos que precisam ser identificados: os interlocutores, as valorações compartilhadas (provenientes do enunciar/do social) e o horizonte social compartilhado.

Quando as relações lógicas e concreto-semânticas são assumidas por um ator e tornam-se discurso, temos enunciados concretos com relações dialógicas. Logo, ao identificarmos o locutor, podemos perceber seus interlocutores, possibilitando uma análise mais aprofundada da enunciação. As valorações, em segundo lugar, são apreendidas não somente por meio de quem fala, mas de todo contexto em que o enunciado é produzido. Identificar o momento histórico e político, bem como o ambiente social e cultural, permite que se depreenda os atravessamentos valorativos da palavra/do discurso. Por fim, o horizonte social compartilhado é "responsável pela criação ideológica de determinado grupo social, bem como da época em que se encontra" (DORNE, 2009). O vínculo existente entre os três elementos é evidenciado pelo caráter social e verbal compartilhado entre eles, que reforça e consolida a natureza social da linguagem concebida pelo Círculo.

O linguista brasileiro, Faraco (2009, p. 65. Grifos do autor) resumo o conceito de relações dialógicas demonstrando que as relações dialógicas seriam "**relações de sentido** que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal". Desse modo, as noções de língua(gem), discurso e enunciado são essenciais para entendermos a complexidade das relações dialógicas e como podemos percebê-las. Após essa conceitualização dos conceitos-chave que empregaremos em nossas análise e discussão, passamos a uma breve contextualização da obra *O conto da aia,* de Margaret Atwood, e de seu segmento sobre o qual pretendemos dissertar.

2 Relações dialógicas nas Notas históricas de *O conto da aia*

O livro da autora canadense Margaret Atwood, intitulado *O conto da aia*, publicado originalmente em 1985, trata de um romance distópico que se passa em uma sociedade antidemocrática de mobilidade social inexistente. Offred, uma aia na República de Gilead, por meio de seu relato em primeira pessoa expõe o funcionamento dessa sociedade, bem como a maneira pela qual se instituiu. Assim, somos apresentados às diferentes posições sociais existentes e os papéis por ela desempenhados. Por ser uma aia, a protagonista ocupa talvez o nível mais baixo da pirâmide social de Gilead devido às aias serem vistas apenas como sistemas reprodutores que proporcionam às famílias mais poderosas uma progênie. Offred permeia sua narrativa com memórias pessoais de uma era Pré-Gilead, tornando sua situação atual ainda mais tenebrosa. A República de Gilead é uma sociedade em que mulheres tem obrigações bem delimitadas e ocupam posições subalternas, todas em serviço dos poucos homens com poder que as dominam e controlam.

Figura 1: Capa do livro *O conto da aia*, edição da Geórgia.

Fonte: Goodreads (2017)

As “Notas Históricas” são uma seção que aparece após o final formal do relato de Offred. Descobrimos que diz respeito à transcrição de uma palestra dada na Universidade de Denay, em Nunavit, no ano de 2195. O palestrante é o professor James Darcy Pieixoto, da Universidade de Cambridge.

Nesse jogo temporal, reconhecemos no discurso, assim como Bakhtin no texto *Os gêneros do discurso*, a figura do deus romano Janus (Jano) que simboliza, para a psicanálise, o passado e o futuro em virtude de sua dupla face. Pieixoto se coloca na intersecção de três tempos; o professor encena no presente (2195) seus enunciados,

enquanto representantes da imagem de Jano Bifronte, trazem aspectos do passado e dialogam com o interlocutor sobre o futuro.

O palestrante se anuncia como grande estudioso da era Gilead, do passado, conhecedor das estruturas sociais desse passado, bem como de seu funcionamento político e cultural. Outrossim, posiciona-se como pertencente a uma época evoluída, superior à República de Gilead, sobre a qual se especula situar-se por volta do início dos anos 2000. Logo, a época de James Pieixoto está cerca de 190 anos na frente, prometendo uma sociedade mais igualitária, em que as mulheres ocupem posições respeitadas e não sejam pressionadas a serem submissas e dóceis.

Além disso, durante sua fala, ele referencia épocas passadas por meio de alguns argumentos. Ao falar sobre a dominação de um grupo através de um indivíduo pertencente a ele, o palestrante afirma que essa era uma estratégia muito conhecida. Percebemos que seu conhecimento data a muito tempo, uma vez que isso se dá desde períodos escravagistas na figura do capitão de mato – um homem negro que era responsável por punir as pessoas negras escravizadas por baixa produtividade. Desse modo, o discurso do professor, seu conhecimento e suas valorações aparentam encontrar seu lugar entre o passado, o presente e o futuro, possibilitando ao leitor apreender um dos muitos movimentos históricos de transição que ocorrem sutilmente.

Retornando ao conteúdo propriamente dito da palestra, em um primeiro momento, James Darcy Pieixoto informa que ele e um colega são responsáveis pelo manuscrito conhecido como *O conto da aia*. Os dois estudiosos encontraram fitas e ordenaram-nas de modo que a narrativa fizesse sentido, para então transcrevê-las. Assim, o romance se afasta da ficção e afirma-se enquanto documento histórico fruto de pesquisas e estudos. Passamos a considerar a fala de Pieixoto mais seriamente em razão de se posicionar enquanto historiador de uma época bastante turbulenta.

Essa parte do livro nos permite aprender diversas informações que ressignificam a narrativa de Offred e suas experiências. O professor Pieixoto expõe, por exemplo, que a República de Gilead foi arquitetada pelo chamado Laboratório de Ideias dos Filhos de Jacob, isto é, um grupo de homens desenvolveram a filosofia e a estrutura social dessa sociedade em que mulheres são impostas papéis submissos.

Outra informação que possibilita um olhar mais aprofundado de Gilead é a descoberta de que os nomes das aias são oriundos de uma junção de palavras. Trata-se da preposição *of* (em português, de; indicativa de posse nesse caso) agregada ao

nome do comandante ao qual a aia serve. No que tange Offred, seu nome indica que ela pertence a Fred, o comandante da casa em que mora. Outros nomes que figuram ao longo do romance são: Ofglen e Ofwarren, indicando que seriam, respectivamente, “de Glen” e “de Warren”. Percebemos que a posição subalterna das aias não está somente no fato de que seus corpos são vistos como propriedade pelo Estado, que se preocupa somente com sua juventude reprodutiva. As aias são despidas de suas identidades e recebem um nome que afirma e reafirma sua objetificação e natureza de propriedade, além de reforçar que os comandantes podem comandá-las.

Por fim, o palestrante informa aos seus ouvintes que as aias enquanto “casta” surgiram como resposta à queda de índices de natalidade caucasianos na sociedade Pré-Gilead. Desse modo, compreendemos que a sociedade não se constituiu somente com base em preceitos machistas e misóginos, mas também racistas. Ao estabelecerem os papéis das aias, os “filhos de Jacob” perceberam que havia três possibilidades quando a gravidez natural não era viável: a inseminação artificial, clínicas de fertilidade e mães de aluguel. Os dois primeiros foram julgados irreligiosos, porém, o terceiro é visto tendo precedentes bíblicos.

A partir do terceiro, arquitetam a chamada Cerimônia, que se apoia em Genesis, capítulo 30, versículos 1 ao 3. Raquel pede filhos a Jacó e, por não conseguir ter um próprio, ela entrega a escrava Bilha, considerada como propriedade, e diz para o marido ter filhos com ela, através da escrava. A Cerimônia, em Gilead, trata-se da aia ser penetrada por seu comandante uma vez por mês, de modo que possa prover uma criança para o lar. Ela seria, assim, uma reformulação das mães de aluguel da era Pré-Gilead.

Em vista disso, apreendemos como as Notas Históricas ressignificam a história lida e permitem um vislumbre maior da arquitetura e do funcionamento da República de Gilead. Contudo, direcionamos nossa análise a duas temáticas que nos parecem constantes na fala do professor Pieixoto: a relativização do discurso feminino (em especial, de Offred) e alguns posicionamentos mais pontuais que ficam evidentes no decorrer da palestra.

3.1 Relativização do discurso feminino

Ao levarmos em consideração as circunstâncias em torno das mulheres em Gilead, as marcas do discurso do Professor James Darcy Pieixoto que parecem

relativizar o discurso feminino constituem um cenário Pós-Gilead preocupante. Além disso, ressaltamos que esses questionamentos são feitos principalmente a respeito do relato de Offred, sendo este composto por vários acontecimentos desagradáveis.

Começamos pelo próprio título da palestra: “Problemas de autenticação com relação a *O conto da aia*”. Ao sermos informados que fitas foram encontradas contendo a narrativa em primeira pessoa de uma aia, o professor dá a entender que o problema de autenticação a qual ele se refere é se as fitas eram fraudulentas ou genuínas. No entanto, no decorrer de seu discurso, encontramos marcas indicadoras de que o estudioso duvidou não somente da legitimidade das gravações, como também de seu próprio conteúdo. À vista disso, o título de sua fala imprime certa descrença às experiências de Offred, relativizando, por conseguinte, o discurso feminino (e, aqui, julgamos necessário reafirmar que o palestrante é um homem).

Enquanto discute a questão mais material das fitas, enfocando se seriam verídicas, Pieixoto exprime que “editores pagaram grandes somas, desejando sem dúvida tirar proveito do **sensacionalismo** de tais histórias” (ATWOOD, 2017, p. 355. Grifos nossos). O signo “sensacionalismo” produz muitos sentidos quando o atrelamos ao conteúdo do romance, pois expressa incredulidade quanto aos eventos desenrolados em Gilead. O palestrante parece indicar que as experiências das aias seriam “sensacionais demais” para terem verdadeiramente acontecido. Ademais, o signo sensacionalismo nesse contexto reflete e refrata a ideia de impressionar, comover, emocionar. O sufixo “ismo” dá o tom pejorativo da “emoção” que seria algo irrelevante, sem importância, que não mereceria destaque e atenção dos editores e, portanto, não mereceria o olhar atento dos interlocutores da obra.

Além disso, a relativização é reforçada pelas múltiplas marcas indicativas de condicional. Destacamos uma ocorrência em que as estruturas utilizadas denunciam o ceticismo do locutor e o menosprezo no concernente à fala de Offred:

> **Supondo**, então que as fitas sejam genuínas, **que dizer da natureza do relato em si?** Evidentemente, não poderia ter sido gravado durante o período de tempo em que relata, uma vez que, **se a autora está contando a verdade**, nem máquinas nem fitas teriam estado disponíveis para ela, nem ela teria tido um lugar para escondê-las. Além disso, a narrativa tem um certo caráter reflexivo que, em minha opinião, exclui a possibilidade de sincronicidade. Ela possui um sopro de emoção recordada, se não em **tranquilidade**, pelo menos *post facto* (ATWOOD, 2017, p. 355-356. Grifos nossos).

As estruturas grifadas nos apresentam um vislumbre amplo do posicionamento tomado pelo professor Pieixoto, mas que se mantém no decorrer de seu discurso. Marcas características da expressão do condicional apresentam-se em “supondo”, no questionamento sobre a natureza do relato em si e, no emprego do “se” que coloca em dúvida toda a narrativa da aia. Não obstante em uma primeira leitura parecer que o locutor está verdadeiramente preocupado apenas com a questão de veracidade das fitas, suas falas seguintes nos permitem perceber que o problema é maior. Em seu discurso, Pieixoto não só questiona a legitimidade das vivências de Offred, como seu próprio sofrimento. Em consonância com a caracterização do relato como sensacionalista, o palestrante expressa que a voz da mulher nas gravações estaria tranquila demais para alguém sofrendo todas aquelas injustiças, avaliando pejorativamente a atitude da mulher diante dos fatos narrados.

O estudioso, assim, parece atribuir a si mesmo uma onisciência e onipotência, pois acredita entender a natureza de Offred melhor do que ela mesma. Ao colocar em dúvida e imprimir sobre o relato da aia sua incredulidade, o professor oferece aos seus ouvintes argumentos frágeis e busca convencê-los de que Offred poderia estar somente histérica, uma vez que sua “tranquilidade” seria incoerente. Em consequência disso, entendemos que Pieixoto não relativiza apenas a narrativa da aia protagonista, mas todo e qualquer discurso feminino que parta de uma posição subalterna e oprimida.

Salientamos aqui a atemporalidade dessa fala masculina que parece criticar e questionar apenas a palavra da mulher sem olhar para o contexto e cenário em que está inserido. Na contemporaneidade, ainda é possível perceber o apagamento e a deslegitimação da voz feminina em casos de violência, por exemplo. A voz da mulher é substituída por uma narrativa de tom culpabilizante que perpetua sua posição oprimida numa sociedade ainda atravessada pelo poder masculino.

Como continuaremos a explorar, o locutor parece pôr em dúvida os sofrimentos e obstáculos das mulheres gileadeanas, porém, não reflete e critica a estrutura da República.

3.2 Posicionamentos do Professor Pieixoto

Em um segundo momento, percebemos os posicionamentos mais pontuais que Pieixoto toma e denunciam um tensionamento de vozes no decorrer de sua palestra.

Ao analisarmos os signos ideológicos engendrados no discurso do professor, notamos que o locutor expressa certas contradições e incoerências simbolizadoras, principalmente, de uma carência de autocrítica. Percebe-se tal questão no decorrer de sua fala, uma vez que não parece restringir suas críticas às aias, porém, no tocante a elementos antidemocráticos ou representativos de inequidade, não enxerga grandes problemas. Como veremos em mais alguns elementos que destacamos de sua palestra, professor Pieixoto valora sua sociedade como superior à República, continua a questionar a legitimidade das dores das aias e explicita sua recusa em fazer um julgamento moral e ético de Gilead. Aqui, sua parcialidade fica evidente e demonstra uma falta de olhar crítico para sua própria sociedade e seu papel enquanto um homem estudioso (com o *poder dizer* masculino legitimado) em sua sociedade – que parece ainda cultivar estruturas patriarcais.

Destacando que a fala se passa em 2195, em uma era Pré-Gilead, todos os indícios apontam a uma sociedade superior, mais desenvolvida e mais igualitárias: “a sociedade gileadeana [...] estava sujeita a fatores dos quais **nós felizmente estamos mais livres**” (ATWOOD, 2017, p. 355). Entretanto, parece-nos nítido que o Professor Pieixoto resiste a questionar à fundo a posição ocupada pela mulher, além de que talvez compartilhe alguns valores gileadeanos, ficando nos desvãos do seu dizer essa coadunação valorativa.

No referente às aias, o palestrante emprega um signo que possibilita interpretações preocupantes. Pieixoto se questiona o porquê de Offred não ter relatado sua história após fugir de Gilead (mais uma vez fazendo julgamentos acerca do psicológico e das experiências traumáticas da protagonista). Assim, ele expressa que “talvez ela estivesse dentre aquelas aias que escaparam que tiveram dificuldades de se ajustar à vida no mundo exterior, depois da vida **protegida** que tinham levado” (ATWOOD, 2017, p. 365. Grifos nossos). Esse signo, no contexto das Notas históricas, reflete e refrata sentidos de abrigo, acolhimento, amparo que se tornam, no contexto da obra, altamente contraditórios, ou seja, as aias estavam mais para a situação de aprisionamento do que para uma suposta situação de asilo.

Além disso, o uso do signo “protegida” faz com que qualquer mulher familiarizada com a realidade das aias, seja o aspecto que for, questionar o que faria daquela existência protegida. As aias eram postas em situações degradantes, encurraladas a escolherem ser aias, para então serem penetradas (leia-se, estupradas) todo mês por seus comandantes. Tinham suas identidades Pré-Gilead

apagadas e tomavam o nome do comandante como seu único traço identitário, pois não poderiam ser nada mais do que propriedade. As aias eram limitadas às funções desempenhadas por seus úteros, isto é, eram mulheres reprodutivamente jovens/férteis que iriam evitar a extinção da raça caucasiana. Eram negadas suas identidades de gênero e orientação sexual. Ressaltamos a violência perpetrada por um homem/professor/estudioso que caracteriza essa existência como protegida.

Por fim, enfocamos duas afirmações que o palestrante fez de cunho histórico e político no decorrer de seu discurso. O diálogo existente entre ambas é indiscutível, porém, demonstra a falta de criticidade de Pieixoto no tangente à estrutura social e política de Gilead.

Em um primeiro momento, o professor afirma para seus ouvintes que "**devemos ser cautelosos ao fazer um julgamento moral** sobre a sociedade gileadeana" (ATWOOD, 2017, p.355. Grifos nossos). A partir dessa declaração, verifica-se nossa observação de que Pieixoto critica e relativiza o discurso de Offred, mas abstém-se de questionar a estrutura social em que as aias se inseriam. Esse cenário não é incomum no Brasil, no século XXI, todavia, considerando as afirmações anteriores do palestrante, tudo indicava que o mundo em 2195 era superior ao nosso em questões sociais.

No entanto, encontramos um homem em posição de poder (um estudioso/professor universitário renomado) que reafirma estruturas promotoras de desigualdade e que impõem às mulheres papéis subalternos e dependentes. Salientamos então a falta de autocrítica por parte do palestrante, uma vez que momentos depois declara que "nenhum novo sistema pode se impor a um anterior sem incorporar muitos dos elementos a serem encontrados neste último" (ATWOOD, 2017, p. 358).

A ironia e a incoerência se tornam evidentes. Não obstante estar ciente dessa "regra histórica", Pieixoto é incapaz de reconhecer o mesmo fenômeno em sua totalidade, durante sua época. A República de Gilead, por exemplo, reciclou ideais como: mães de aluguel; a lei de que mulheres não poderiam ler (leia-se, educarem-se), e decretou legalmente a posição de superioridade do homem cisgênero heterossexual branco. Esses três elementos não são desconhecidos a ninguém da era Pré-Gilead e, como percebemos no desenovelar do discurso do professor, também não são estranhas às sociedades pós-gileadeanas.

A palestra do professor James Darcy Pieixoto, apesar de estimular que seus ouvintes o interpretem enquanto um estudioso evoluído e desconstruído, é formada por enunciados e signos que denunciam sua moral. Um homem que relativiza o relato angustioso de Offred e afirma que precisamos ser cuidadosos ao criticar a moral gileadeana, é um indivíduo egocêntrico que não consegue desconstruir sua posição privilegiada masculina. Isso é ratificado em diversos momentos, em especial, nos seus constantes questionamentos acerca da experiência feminina em Gilead e da sua recusa em declarar a culpabilidade dos Filhos de Jacob no que concerne a arquitetura social, filosófica, cultural e moral da República de Gilead.

5 Palavras finais

Em *O conto da aia* (1985), deparamo-nos com muitas temáticas atuais, sejam de cunho político, social, cultural ou religioso. Essa atemporalidade que atravessa a obra evidencia a relevância de analisarmos diferentes enunciados e cenas que a constituem. As “Notas Históricas”, parte do romance que observamos neste artigo, vai além do relato de Offred, pois o ressignifica. Após sua leitura, somos apresentados uma sociedade futura que ainda reproduz alguns dos preceitos morais da República de Gilead, caracterizando um cenário preocupante.

A partir do estudo da teoria dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin, empregamos alguns de seus conceitos fundamentais, tais quais: língua, linguagem, discurso e enunciado. Ademais, percebemos que a noção de relações dialógicas elaborada por Mikhail Bakhtin complementava nossa análise, em razão de permitir-nos aprofundar o olhar dialógicos sobre os enunciados concretos das notas históricas.

Salientamos as valorações atribuídas pelo professor no que concerne à história de Offred. Somente por meio do exame cuidadoso dos signos ideológicos empregados por Pieixoto é que os sentidos vêm à superfície, denunciando a relativização que promove do discurso feminino. Fazemos esse destaque devido à atemporalidade desse comportamento em um mundo que, em sua maioria, obedece a princípios e organizações patriarcais e machistas. A desvalorização de relatos femininos de violência (infantil, doméstica, física, psicológica, moral e sexual) é um fator infelizmente comum. A voz da mulher e suas reivindicações continuam a ser concebidas enquanto menos genuínas e necessárias de atenção ou preocupação. Em

sua fala, o professor mais uma vez evidencia sua posição injusta no que diz respeito às mulheres.

Por fim, examinar algumas temáticas da palestra do professor Pieixoto, permitiu não somente apreender os conceitos bakhtinianos em seu plano concreto e vivo. Notamos, também, como o reconhecimento dos interlocutores, das valorações e do horizonte social compartilhado possibilita um estudo mais dialógico e minucioso do enunciado. Assim, atingimos nosso objetivo de compreender, mesmo que no nível fictício, o tratamento feito da história por países que vivenciaram períodos antidemocráticos, além de salientarmos a importância de discutirmos e estarmos atentos a medidas autoritárias e ditatoriais que muitas vezes passam despercebidas nas diferentes instâncias da sociedade.

Referências

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOSHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem [1929]. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski** [1963]. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: ___.**Estética da criação verbal** [1979]. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CYBILL. **'The Handmaid's Tale' Book Covers from Around the World.** 2017. Disponível em: <https://www.goodreads.com/blog/show/885-the-handmaid-s-tale-book-covers-from-around-the-world>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DORNE, Vinícius Durval. De sinal a signo: A "palavra" (discurso) em Bakhtin. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, IV., 2009, Campo Mourão. **Anais... .** Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2009. p. 1 - 11.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves
Universidade Federal da Fronteira Sul
acgteixeira@uffs.edu.br

Jeize de Fátima Batista
Universidade Federal da Fronteira Sul
jeize.batista@uffs.edu.br

Cleusa Inês Ziesmann
Universidade Federal da Fronteira Sul
cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica que auxilie no processo ensino-aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa na Educação Básica. Para isso, tomamos como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo autores como Vygotsky (1988, 1989) e Bronckart (1999, 2006), os quais entendem a linguagem como uma forma de ação socialmente contextualizada. Ademais, fundamentamo-nos na perspectiva dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1992; SHNEUWLY, 2004), entendendo-os como importante instrumento metodológico para trabalhar com a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Nesse sentido, buscamos propor práticas que tenham como unidade o texto, as quais permitam avançar no que diz respeito à aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: Escrita; Desenvolvimento; Dificuldade; Aprendizagem; Gêneros.

1Introdução

O trabalho aqui proposto tem o objetivo de aproximar as pesquisas linguísticas do contexto escolar, focalizando as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. O objeto de investigação é, nesse sentido, a linguagem, entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada. É na escola que a linguagem tem um espaço formal de ensino privilegiado para seu desenvolvimento, por isso é interessante nos voltarmos para esse domínio.

Tendo em vista que a linguagem é entendida a partir de seu viés sócio-histórico, como uma forma de ação social, o embasamento teórico vincula-se ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse sentido, buscamos, na teoria, o desenvolvimento de pontos essenciais para o trabalho. Primeiramente, destacamos os estudos vygotskyanos sobre linguagem e desenvolvimento humano. Assim, concordamos com os pressupostos de Vygotsky (1988, 1989) acerca da interação entre o organismo humano e o contexto social e o consequente desenvolvimento da espécie propiciado pela mediação da linguagem nessa relação dialética.

Além disso, abordamos o uso da linguagem, em contextos determinados, isto é, a partir da perspectiva dos gêneros (BAKHTIN, 1992; SCHNEUWLY, 2004). Ressaltamos que essa reflexão é de extrema relevância para o estudo, uma vez que a proposta metodológica para trabalhar com Língua Portuguesa na Educação Básica com crianças que têm dificuldades de aprendizagem em língua materna usa como procedimento didático o gênero textual como objeto de ensino.

Desse modo, o trabalho divide-se da seguinte maneira: inicialmente, trabalhamos pontos essenciais da teoria, voltando-nos para as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo e para o estudo dos gêneros; em seguida, apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero textual *Conto*, a qual pode representar uma forma de trabalho que auxilie crianças com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, sobretudo em atividades de leitura e de escrita.

2 O Interacionismo Sociodiscursivo e Vygotsky

A perspectiva interacionista proposta por Vygotsky, desde o início do século XX, busca comprovar, em termos científicos e experimentais, o "esquema de hominização" característico da corrente de pensamento que vai de Spinoza a Engels e, dessa maneira, apresenta como objetivo primordial retomar e reformular a problemática da "ontogênese do pensamento consciente" (BRONCKART, 2006, p. 100). Nesse sentido, rejeita, fundamentalmente, as hipóteses de Piaget, em especial, a concepção biologizante, continuísta e subjetivista que tenta mostrar que

> as capacidades biológicas funcionais da espécie dariam, de imediato, origem, em cada indivíduo, a capacidades comportamentais ou práticas (estágio sensório-motor), depois a capacidades representativas individuais (estágios operatórios), os quais permitiriam, em seguida, a construção de capacidades sociointerativas, semióticas e culturais" (BRONCKART, 2006, p. 100).

Contrariamente a essa posição, propõe-se, então, que, ao nascer, o bebê da espécie humana apresenta um aparato biocomportamental próprio e capacidades físicas, cuja principal função é possibilitar sua interação com o meio. Desde o nascimento, o bebê entra em contato não só com o meio físico, como também com o mundo das construções sociais, semióticas e culturais, constituído de características deixadas por gerações anteriores. No que diz respeito a essas construções, estão relacionadas a aspectos objetivos – voltados para o meio físico – e representativos –

vinculados ao meio social – e corporificam-se em linguagens naturais. Segundo Bronckart (2006, p.101), “o conjunto de aspectos desse mundo humano é modelado por *significações* e por valores funcionais contextualizados”.

Da mesma forma, as pessoas que fazem parte do ambiente do qual a criança participa tentam integrá-la em todos os tipos de atividade, apresentando-lhe, desde o início, regras comportamentais e relacionais. Essa interação é realizada a partir do uso da linguagem e representa o que Bronckart (2006) denomina de trabalho formativo, possibilitando inserir a criança em uma linha de desenvolvimento repleta de significações sociais e históricas.

A criança, por sua vez, apreende, de modo progressivo, as normas relativas à ação e à comunicação em uso no contexto do qual faz parte e tenta, aos poucos, colocá-las em prática. Em seguida, ela internaliza essas normas por meio da elaboração de uma linguagem interior, e esse processo culminará com o funcionamento de um pensamento consciente.

Nessa perspectiva, o ISD, aderindo a todos os princípios fundadores do Interacionismo Social, como afirma Bronckart (2006, p.10), busca ser concebido como uma “corrente da ciência do humano”, cuja ferramenta central é a linguagem. Assim, dando continuidade à ideia de Vygotsky (1988, 1989), segundo a qual a linguagem é responsável pela constituição do pensamento consciente próprio dos homens, o ISD tenta mostrar que as práticas de linguagem, cruciais para o desenvolvimento humano, são, de fato, os instrumentos principais que promovem a aquisição e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos, incidindo sobre as capacidades do agir e da identidade dos indivíduos. Não se trata aqui de negar as capacidades cognitivas gerais descritas por Piaget, mas, ao contrário, considerá-las resultado de um processo secundário, aplicado às capacidades do pensamento, estas que, por sua vez, são marcadas pelo meio sociocultural e pela linguagem desde seu início.

Cumpre-nos salientar que o ISD, ao se inscrever na abordagem vygotskyana, integra a ela o papel e as propriedades da atividade de linguagem. Desse modo, interessa-se, primeiramente, pelos diferentes tipos de atividades humanas (ou, como lembra Bronckart, diferentes tipos de trabalho) oriundas das formações sociais que as organizam e as regulam. Seguindo essa linha, a teoria interessa-se também pelas atividades de linguagem às quais se atribui, a partir das colocações de Habermas (1999), a função de planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. É importante observarmos que essas atividades materializam-se em forma de textos, “unidades

semióticas e comunicativas contextualizadas" (BRONCKART, 2006, p. 104). Esses textos que corporificam as atividades linguageiras são, por seu turno, construídos através dos recursos apresentados por uma língua natural em específico, isto é, signos e estruturas que a organizam e acabam por se distribuírem em gêneros diversos. Em seguida, abordamos esse ponto.

3 Os gêneros textuais como instrumentos de desenvolvimento humano

Bronckart (2006) chama a atenção para a questão das mediações formativas, construções histórico-sociais humanas – as atividades coletivas e as atividades linguageiras – que são apresentadas ao indivíduo singular. Este, por sua vez, apropria-se dessas operações, constituindo, assim, um processo caracterizado pelo autor como *dinâmico*, o qual resulta em sua transformação e evolução permanente. Nessa perspectiva, os gêneros textuais podem ser entendidos como instrumentos de desenvolvimento humano.

Segundo Bakhtin (1992), as várias dimensões das atividades humanas relacionam-se com o uso concreto de uma língua. Nessa relação, a linguagem absorve o caráter heterogêneo das atividades, o que ocasiona a emergência de formas linguísticas relacionadas a contextos comunicativos e ativos, ou melhor, enunciados "orais e escritos", "concretos e únicos", que se relacionam ao contexto de comunicação e aos objetivos do locutor: "Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Para Bronckart (2006), a prática dos gêneros de texto pode ser entendida como propiciadora de desenvolvimento de mediações formativas. O procedimento de mediação formativa caracteriza-se por processos por meio dos quais há uma integração entre os indivíduos mais experientes e os recém-chegados acerca do contexto sociocultural em que vivem,

> processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados desde o nascimento (até o fim da vida), assim como os processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares. (BRONCKART, 2006, p. 129)

Os gêneros textuais, dessa forma, são entendidos como procedimentos de mediação formativa, uma vez que possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos através da constituição da pessoa (resultado da internalização da linguagem) e do desenvolvimento dessas pessoas e de suas capacidades ativas em um contexto de combinações entre as representações individuais e as representações coletivas, que segundo Bronckart (2006), são veiculadas pelo contexto sociocultural no qual se encontram. Para compreendermos melhor, no que diz respeito aos gêneros, faz-se necessário observarmos o "duplo processo de adoção e adaptação" que ocorre no indivíduo ao utilizar um determinado gênero textual (p. 154). Essa utilização propicia aos agentes uma progressão no conhecimento dos gêneros, uma vez que seu uso (a adoção de um gênero) sempre implica a adaptação a uma determinada situação. Por isso, a utilização dos gêneros no uso corrente da língua, nas trocas linguísticas efetivas, representa um importante espaço de aprendizagem social.

Nessa abordagem, a escola também representa um ambiente de mediação formativa, pois ao proporcionar o aprendizado de diferentes situações de uso da linguagem, cria um contexto de atividades de linguagem e de ação de linguagem, no qual vão ser postos em interface representações individuais e coletivas dos agentes. Sob esse viés, os gêneros podem ser importantes instrumentos de aprendizagem.

Schneuwly (2004) enfatiza o fato de o instrumento propiciar a relação entre o sujeito e o objeto, apresentando, desse modo, um viés social, visto que é constituído em meio às relações interpessoais. A mediação do instrumento é, nesse sentido, um fator de desenvolvimento das capacidades individuais, permitindo o desenvolvimento dos seres humanos: "a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis" (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

De acordo com o autor, a utilização de um determinado instrumento em uma situação específica orienta nosso comportamento. Isso torna o instrumento não apenas o mediador da atividade, mas também faz com que represente essa atividade, a qual passa a existir nos instrumentos que irão significá-la. Nesse sentido, o instrumento apresenta duas faces:

> por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. (p. 24)

Partindo dessa perspectiva, Schneuwly (2004, p. 26) faz a analogia entre o gênero e o instrumento, salientando que, primeiramente, a opção por um gênero pressupõe o conhecimento acerca da situação de ação, assim como de suas convenções. Essa noção contextual faz com que escolhemos, dentre uma gama diversa, um gênero, o qual atende aos objetivos do enunciador. Como a escolha por um gênero é feita em decorrência de uma situação, ocorre uma relação entre meio-fim, como nas atividades mediadas por um instrumento (SCHNEUWLY, 2004).

É a partir disso que evidenciamos a importância da questão das mediações formativas, especialmente, a mediação escolar, a qual é entendida como uma forma de reprodução de aquisições coletivas e ainda como mecanismo de desenvolvimento de pessoas que se integram em um contexto social de interação e modificam não só esse âmbito como a si próprio, a partir da transformação – possibilitada pela linguagem – de seu psiquismo prático em um pensamento consciente.

4 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, temos a finalidade de especificar o universo de análise, isto é, o contexto no qual propomos que se desenvolva a pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Além disso, apresentamos o modelo de análise textual.

4.1 Universo de análise: contexto, sujeitos e instrumentos

Sugerimos que esse trabalho seja desenvolvido com turmas de reforço de escolas, no Ensino Fundamental I, na Educação Básica, as quais caracterizem-se por ter dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, em leitura e em escrita. Desse modo, os sujeitos seriam alunos que integram esse contexto.

Com relação ao instrumento metodológico, é interessante destacar que o ensino de língua materna deve se dar a partir do trabalho com gêneros textuais, entendidos, conforme Schneuwly (2004, p. 26), como instrumento que possibilita o aumento de capacidades discursivas. No caso específico, tendo em vista a faixa etária dos sujeitos, alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, e os objetivos listados, o desenvolvimento de habilidades discursivas, propomos o trabalho com o gênero *Conto*, o qual apresenta como tipo de discurso a narrativa.

4.2 Modelo de análise textual

A prática aqui proposta prevê os seguintes procedimentos (BRONCKART, 1999):

- em primeiro lugar, atividades que se dão em um nível pré-textual, que comporta a) a análise do contexto sociointeracional mais amplo e b) a análise da situação de produção de linguagem (o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo);

- em segundo lugar, atividades textuais a partir de níveis: a) organizacional (plano global do texto, conteúdo temático mobilizado, tipos de discurso, organização sequencial); b) enunciativo (gerenciamento dos mecanismos enunciativos, em especial, o posicionamento enunciativo).

Por se tratar de um público diferenciado, ou seja, crianças que têm dificuldades em ler e escrever, é preciso considerarmos alguns aspectos importantes. Primeiramente, por terem dificuldades, essas crianças possivelmente demonstram um distanciamento de atividades de leitura e de escrita, uma vez que representam um problema para elas. Desse modo, precisamos aproximá-las dessas atividades. Em vista disso, a escolha do gênero *Conto* pode ser de grande valia. Assim, é importante observarmos o público-alvo, fazer um diagnóstico de suas características e eleger uma espécie de *Conto* que cause interesse, chame a atenção dos alunos: contos maravilhosos, contos de detetive, contos de terror etc.

Em segundo lugar, propomos a organização de oficinas em que serão lidos os contos escolhidos, por meio de atividades que provoquem a curiosidade pelas histórias contadas (contar um capítulo por oficina, indagar os alunos sobre o andamento da história, por exemplo).

Por fim, aos poucos, a partir de leituras interessantes e de um contexto diferenciado, ao mesmo tempo em que são apresentadas as características do gênero: plano global do texto, conteúdo temático mobilizado, tipos de discurso, organização sequencial, gerenciamento dos mecanismos enunciativos, são também realizadas atividades de leitura e de escrita, em um processo dinâmico, no qual a aprendizagem pode ocorrer não de modo estrutural, por meio do trabalho com unidades menores, como a palavra ou a frase, em que o estudante, já com dificuldade de ler ou escrever, sente-se pressionado ou desmotivado para relacionar-se com a

linguagem. Ao contrário, em um contexto em que a linguagem toma forma de instrumento, há interesse por parte dos alunos, que, embora com dificuldades, esforçam-se não para decodificar letras, mas para descobrir o desenrolar de uma história. Dessa maneira, acreditamos que a linguagem possa ter sentido de fato, e o ensino de Língua Portuguesa também.

Em vista disso, a metodologia utilizada para promover as atividades de leitura e de escrita fundamenta-se em uma forma de trabalho cuja finalidade é a internalização de gêneros de textos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). A partir disso, será possível observar se houve desenvolvimento linguístico nos diferentes sujeitos envolvidos, alunos com dificuldades de aprendizagem na área da linguagem, os quais participam de turmas escolares de reforço. Como resultado, esperamos constatar que o trabalho com gêneros representa ao professor de língua materna uma alternativa metodológica cuja finalidade maior seja o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sobretudo, de ler e de escrever. Nessa perspectiva, evidenciamos a relação existente entre a concepção de linguagem, uma ação social, e a forma como esse objeto é trabalhado, a partir de atividades que relacionam o social e o linguístico. Ademais, buscamos colaborar com a realidade escolar, propiciando um contexto de desenvolvimento de habilidades discursivas nas crianças envolvidas na pesquisa, as quais se caracterizam por terem dificuldades de aprendizagem na linguagem.

5 Considerações finais

Conforme Soares (2004, p. 18), letramento é ”o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita“. A autora enfatiza que o letramento não está relacionado à “tecnologia do ler e do escrever”; não significa associar sons a determinadas letras, ao contrário, é a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

Dessa forma, compreendemos que o desafio do professor – e da escola – não é somente ensinar a decodificação do código escrito (não basta ler e escrever), mas é, sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso, de fato, dessas atividades, “envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 58). Nesse sentido, ler e

escrever representariam atividades que realmente teriam sentido, uso e função para as pessoas.

Em vista disso, partindo da importância da linguagem para o desenvolvimento dos seres humanos, esperamos propiciar uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, buscando propor sugestões que permitam avançar nesse contexto. Esperamos promover a instauração de um processo de conscientização no que diz respeito ao uso e ao ensino da linguagem, focalizando, em especial, as dificuldades de aprendizagens de estudantes da Educação Básica, a fim de que se constitua um diálogo efetivo sobre o tema, cujo objetivo maior é a reflexão e a análise crítica de ações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999.

___ . **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim**. Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128)

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1999.

SCHHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim**. Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 21-39)

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente***.* 2.ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes,1988.

_____ . **Pensamento e linguagem***.* 2.ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O FAIT DIVERS COMO LEGENDIFICAÇÃO DO REAL: A HISTÓRIA DE MARIA DEGOLADA, SANTA PROSTITUTA

Sylvie Dion
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
sylviedion@mikrus.com.br

Resumo: No conjunto do Brasil existem diversas santas que são o objeto de um culto popular chamado de santas prostitutas. Todas eram jovens e belas mulheres de vida fácil que conheceram um fim trágico. Vítima de um crime passional, na Porto Alegre do século XIX, Maria Francelina Trenes, jovem prostituta, foi brutalmente assassinada pelo seu amante nos seus vinte e poucos anos. Se de um lado o homicídio aconteceu realmente, de outro ele aparece só a partir de representações. Esse testemunho é uma construção, narrando de modo dramático e espetacular os fatos. Nas palavras de Jean-Bruno Renard: "(...) o fait divers é uma legendificação do real e a lenda é um fait divers imaginário". (RENARD, 2002). A lenda de Maria Degolada vai tornar-se o eco popular desse fait divers. Propomos discutir o papel póstumo dessa mulher assassinada, e analisar como, a partir de sua morte trágica, a palavra coletiva vai elaborar uma hagiografia transformando uma prostituta em santa.

Palavras-chave: Fait divers; Lenda; Santa; Fantasma.

1 O fait divers

Os faits divers são práticas discursivas que narram a história de pessoas comuns que viveram acontecimentos fora do comum. Pessoas comuns das quais pouco se falaria fora desses relatos. Estreitamente ligados à realidade e ao vivido, os faits divers apresentam-se sob a aparência de uma história verídica e extraordinária que diante do cotidiano, nos abrem as portas ao desconhecido, ao macabro e ao mistério. Associados ao horror, estes relatos têm frequentemente por temas as mortes violentas, os assassinatos hediondos, os suicídios chocantes. "História sem sujeito real, ou onde os sujeitos perderam toda a substância objetiva, o "fait divers" é nesse sentido um "ato cênico", ele deve ser acontecimento passado, ele deve ter perdido sua realidade, para poder ser rejeitado dentro do imaginário coletivo" (Maffesoli, 1998, p.92).

O assassinato da jovem Maria Degolada e os crimes do açougue humano da rua do Arvoredo, são sem dúvida os faits divers do século XIX mais notórios da cidade de Porto Alegre, faits divers que se tornaram lendas.

Imagem 1: Capa do Almanaque Portoalegrense 1899

Fonte: RIO GRANDE DO SUL – a história de Maria Degolada. *In* TOQUEHISTORIA. 19 de maio 2015. Disponível em https://toqehistoria.wordpress.com/2015/05/19/a-historia-de-maria-degolada/ Acesso em : 20 outubro 2019

Em novembro de 1899, Maria Francelina Trenes, 21 anos, de origem alemã, foi brutalmente assassinada por seu companheiro Bruno Soares Bicudo durante um piquenique, em Porto Alegre, no Morro do Hospício, atual bairro Partenon. Pouco se sabe da vida de Maria Degolada senão que ela era prostituta. Segundo Antonio Augusto Fagundes, existem várias versões da lenda da Maria Degolada chamada também de Maria da Conceição ou Maria Francelina. A versão mais frequente apresenta a vítima como uma jovem moça frívola, amante de um militar ciumento. A lenda conservou mais os detalhes do fait divers do que o que precede o evento.

> Essa é a história de Bruno Soares Bicudo e Maria Francelina Trenes. Um belo casal de jovens apaixonados em pleno século 19. Bruno era um soldado da brigada militar gaúcha e nutria um grande amor por sua namorada, a Maria. Um belo dia, Bruno resolveu marcar um piquenique com os amigos. O dia escolhido foi 12 de novembro de 1899 e o local, um morro que ficava onde hoje é o bairro Partenon, nas proximidades do Hospital Psiquiátrico São Pedro. Por esse motivo, o morro era chamado carinhosamente de "Morro do Hospício" (...)
>
> No dia em questão todos compareceram acompanhados de suas respectivas namoradas e iniciaram uma bela festa. Apenas ninguém imaginava que ela acabaria em tragédia.
>
> Em um determinado momento Bruno começou a agir de forma estranha. Os amigos relataram que ele começou a falar coisas desconexas. Seu olhar

> mudou e se voltou à Maria. Logo eles iniciaram uma pequena discussão na frente de todos. Envergonhada pela situação, Maria o chama para longe dos amigos e tentar resolver o imbróglio.
>
> O tempo passa e os amigos começam a estranhar a demora do casal e partem a procurá-los. Eis que, a cena que encontram, não poderiam imaginar nem nos seus maiores pesadelos (...)
>
> Perto de uma grande figueira, jazia o corpo de Maria Francelina. Com a garganta cortada e toda ensanguentada, seu corpo ainda se debatia. Ao seu lado estava Bruno, segurando uma faca ainda apresentando o olhar estranho de antes.
>
> Seus amigos, que também eram soldados, tentaram desarmá-lo sem sucesso. Temendo por suas vidas, acabaram chamando reforços. Ao ver que a prisão era inevitável, Bruno tentou ainda suicídio, mas foi imobilizado e levado para a prisão do quartel.
>
> Já preso, Bruno clamava que nada lembrava do ocorrido. Seus esforços em se livrar da pena foram em vão. Foi condenado a 30 anos de prisão onde acabou falecendo 7 anos depois. (...)
>
> (MARIA DEGOLADA. In: Casossobrenaturais. 21 dez. 2008. Disponível em: http://casossobrenaturais.blogspot.com/2008/12/maria-degolada.html. Acesso em: 20 out. 2018)

A forma brutal e chocante da execução da vítima vai rapidamente lhe conceder seu nome póstumo: Maria Degolada. Ao decorrer do tempo, a palavra coletiva vai elaborar uma hagiografia transformando a prostituta Maria Francelina em santa popular. A lenda de Maria Degolada vai se tornar o eco popular desse fait divers e o local do acontecimento passou a ser chamado de Morro da Maria Degolada.

2 A lenda

Santa, santa, sempre santa, e degolada,
Vem e protege essas almas desgraçadas,
Só você, santa degolada, Maria,
Tem a graça, tem o dom, tem valia,
De, com rosas, flores e espelhos,
Nos atender com teu derramado sangue vermelho.
(RITER, 2010, p. 44)

Em seguida de seu assassinato, Maria Francelina, agora chamada pela população local de Maria Degolada, começou a aparecer perto da figueira sobre forma de uma luz ou de uma dama de branco gemendo e chorando.

Na mentalidade popular, o retorno do espírito do morto está intimamente ligado ao cerimonial da morte, último rito de passagem. A morte ideal, a passagem da vida até o falecimento é considerada como progressiva e é do dever dos vivos assegurar

ao morto pelo ritual essa passagem em direção a sua nova vida. A última separação estava ligada a ideia da boa morte, da morte lenta, consciente e esperada em companhia do padre e dos próximos. Os acidentes, afogamentos, suicídios e assassinatos que implicavam uma morte repentina sem padre, sem sacramento eram temidos.

Assassinados, crianças mortas sem batismo, pessoas de más reputações (excomungados, heréticos, bêbados, prostitutas) que teriam morrido em circunstâncias não habituais e violentas, esses defuntos eram os mais suscetíveis a voltar a assombrar o mundo dos vivos e os locais do crime. Os arredores do lugar onde foi assassinada Maria Francelina ficaram mal-assombrados. “[...] junto à figueira, em certas noites, começou a aparecer uma luz tremulante, errante” (FAGUNDES,2003 P,83).

Assim vai nascer a lenda da Maria degolada, “Santa Prostituta” (FAGUNDES,2003) ou “Santa de Cemitério” (PEREIRA,2005).

> Nas noites de céu limpo e de lua brilhante, um vulto de mulher, vestida de noiva, costuma passear entre os casebres miseráveis da Vila Maria da Conceição. Ela anda com a mão direita segurando a garganta e solta gemidos de dor. Os moradores da vila já se acostumaram com ela. E não a chamam de fantasma, mas de santa (Schmit, 1986, p. 26)

Pouco a pouco as populações na periferia de Porto Alegre começaram a considerar Maria Degolada como uma santinha que acolhia as demandas e as preces dos mal afortunados. Depois de uma sessão de espiritismo realizada na proximidade do local do crime, o boato correu que a jovem mulher não queria que se lembrassem dela como Maria Degolada, mas como Maria Francelina ou Maria da Conceição. Nesta época um pequeno vilarejo começava a nascer sobre a colina e o povo do vilarejo, na ocasião de uma reunião, ergueu uma pequena capela em memória da jovem assassinada que ainda hoje é visitada por muitas pessoas que vêm pedir favores principalmente relacionados a amores perdidos ou contrariados e a mágoas do amor.

Imagem 2: Capela em homenagem a Maria Francelina Trenes

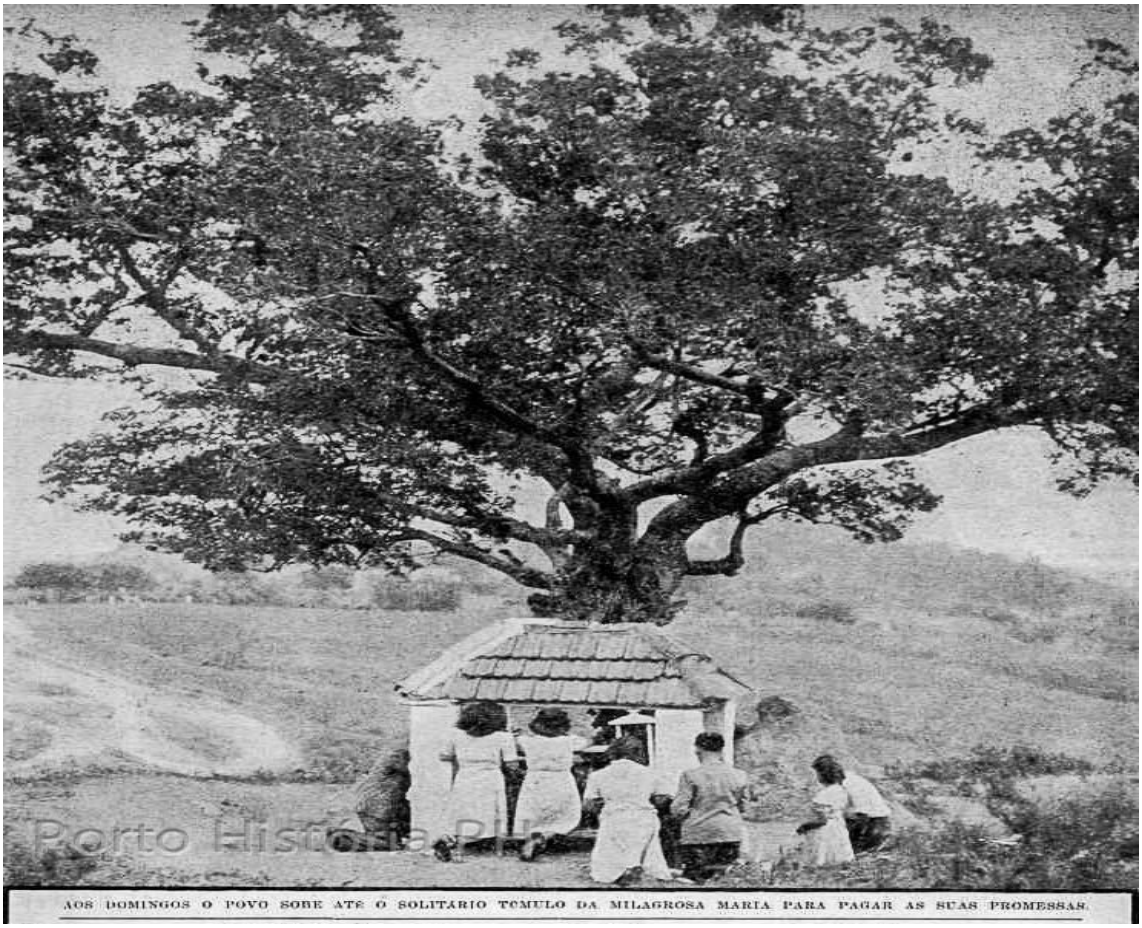


Foto: Carlos Contursi – Capela em homenagem a Maria Francelina Trenes, mais conhecida como MARIA DEGOLADA In: acervo Porto História PH/Revista do Globo, 1944. Disponível em: https://www.facebook.com/PortoHistoria.PH/photos/em-1899-maria-francelina-trenes-uma-imigrante-alemã-pobre-que-trabalhava-como-pr/998791503571000/. Acesso em 20 out. 2019.

A crença popular quer que Maria Degolada receba demandas de todos, exceto de policiais. Com lembra essa lenda encontrada na internet:

> Conta (...) que um belo dia, um policial visitou a capela e fez um pedido para Maria Degolada. Queria conquistar uma antiga paixão. Ao sair do local e descer o morro, ele foi brutalmente assassinado por um interno que havia escapado do Hospital psiquiátrico. Foi quando ficou claro as regras da "santa". Atende todos os pedidos de seus devotos...Com exceção dos policiais!!! (MARIA DEGOLADA. In: ALÉM DO TUMULO. 14 de agosto de 2009. Disponível em: http://alemdotumulo.blogspot.com/2009/08/maria-degolada-materia-especial-para.html. Acesso em: 20 out. 2019)

Maria degolada não é um caso isolado de canonização popular. No Brasil existem diversas santas que são o objeto de um culto chamado “as santas prostitutas”

devido a sua ocupação durante sua vida terrestre. Todas eram jovens e belas mulheres, charmosas, reconhecidas como caridosas em relação aos mais desprovidos, distribuindo bombons, chocolates, dinheiro, remédios a quem precisava, mas “de vida fácil”. Jovens mulheres vulgares para época, maquiadas, usando vestidos de noite escandalosos, tendo joias e acessórios de luxo que fumavam cigarro e tomavam cachaça em companhia de homens. Todas conheceram um fim trágico. Geralmente elas foram assassinadas por um amante ciumento, em muitos casos policial ou militar.

No Rio Grande do sul o estudo de Fagundes sobre as Santas prostitutas analisa três casos: Maria Degolada, Maria do Carmo e Maria Isabel. Esse três faits divers Gaúchos reúnem elementos instigadores necessários para uma futura canonização popular: a prostituição, a bondade, a morte trágica pelas mãos de uma agente da paz e da ordem e os milagres (FAGUNDES, 2003). Embora sua marginalidade evidente, elas pareciam toleradas e integradas a vida social, sobretudo nas camadas populares em virtude de sua compaixão em relação aos pobres e desprovidos como testemunha uma informante de Antonio Augusto Fagundes perto da capela da santa popular Maria do Carmo de São Borja “diz que era uma mulher da vida, mas era uma das nossas” (FAGUNDES, 2003, p. 67).

Maria do Carmo de São Borja, cidade fronteira com a Argentina, conheceu um fim particularmente cruel. Prostituta que gostava um pouco demais da cachaça ela foi assassinada e depois esquartejada por um militar ciumento na saída de um baile por volta de 1890. Maria Isabel originária de São Gabriel, dita a “Guapa” era uma bela cigana, proprietária de um bordel e era amante de um homem casado, rico proprietário da região. “Jovem, bonita e com dinheiro a vontade para gastar, tinha contudo um coração enorme, ajudando até as obras da Igreja” (FAGUNDES, 2003, P 72). Ela teria sido assassinada por um matador de aluguel a pedido da esposa traída. O crime chocou a população que considerava Maria Isabel como uma espécie de protetora dos pobres. Pouco depois de sua morte, ela foi espontaneamente canonizada pelo povo, lhe foram atribuídos milagres e lhe construíram uma capela perto de sua sepultura no cemitério da cidade.

Imediatamente depois de suas mortes trágicas, elas se tornam mártires e então santas populares enfim liberadas do peso de sua vida terrestre continuando após a morte a praticar pelo milagre, a caridade em relação aos indigentes. Geralmente a população ergue uma pequena capela no lugar do drama onde os fiéis

vem rezar, pedir graças e oferecer presentes e ex-votos em agradecimento dos favores obtidos.

Algumas delas vão conhecer um destino duplo no além. De fato, apesar de se tornar santa popular de inspiração católica bem que não reconhecida oficialmente pela igreja, algumas serão recuperadas pelas religiões afro-brasileiras umbanda e candomblé, virando pomba-gira, exu feminino. Segundo Reginaldo Prandi as pomba-gira fazem parte do panteão das entidades que trabalham a esquerda ou seja que podem ser invocadas para trabalhar para o mal. Então, pomba-gira é o espírito de uma mulher que de seu viver era uma prostituta ou uma cortesã, mulher da vida, capaz de dominar os homens pelo sexo, amante de luxo, de dinheiro, da bebida e de todos os prazeres. Nas populações urbanas pobres, é frequente chamar a ajuda dos serviços da pomba-gira para solucionar problemas amorosos ou sexuais se bem que esta entidade seja aberta a todo tipo de demanda.

Conclusão

O Crime da Maria Degolada, ganhou na época grande repercussão nos jornais da capital gaúcha. Como lembra o antropólogo Carlos Alberto Steil até hoje Maria Degolada é lembrada:

> Embora tenha como referência um evento histórico, Maria Degolada se perpetua na memória popular, na crônica social, nos livros didáticos de história e nas artes cênicas por meio das múltiplas e contraditórias versões que vem sendo narradas ao longo de mais de um século (STEIL; TONIOL,2012, p211)

Maria Degolada, assim como as outras santas prostitutas do Rio Grande do Sul, embora sendo mulher de má vida se tornou santa a partir de seu assassinato. Vítima, seu estado marginal parece ser espontaneamente encoberto. As histórias de santas prostitutas tem todas como origem um fait divers. Esses dramas vividos, retirados da vida privada de jovens mulheres do povo, uma vez transformados em lendas, as tirarão do anonimato. Maria Degolada, como as outras santas populares, era antes de tudo prostituta. A partir de sua morte trágica, bem longe do ideal cristão da boa morte, a mentalidade popular transformará esta mulher em ser sobrenatural.

Para o sociólogo Georges Auclair (1970, p. 183) a atração, o poder de fascinação dos faits divers, o que se qualifica frequentemente de curiosidade mórbida

> [...] evoca os sentimentos mais arcaicos do homem: pela visão, pelo toque, pela possessão de um objeto ou, às vezes, pela simples leitura, assimilar-se um pouco da aura do trágico ou do sangrento, seria virtualmente inverter o signo, de maléfico torná-lo possivelmente benéfico.

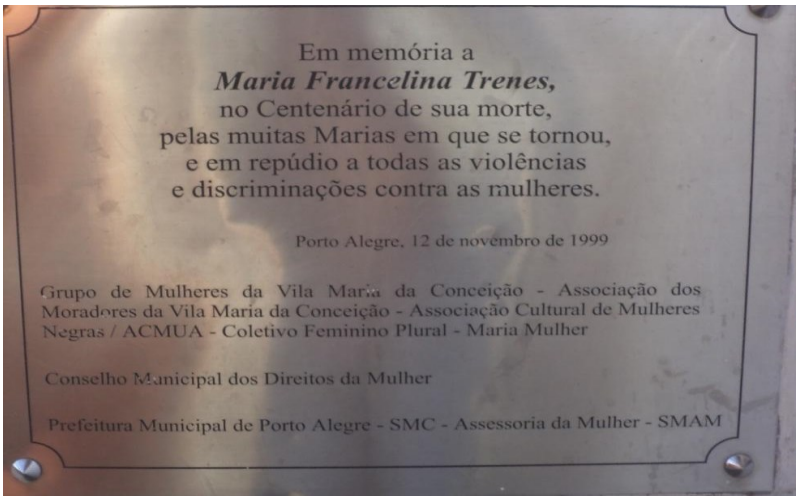
Se de um lado o homicídio é real, de outro ele aparece só a partir de representações. Na origem, há um acontecimento sócio histórico que narra uma transgressão. Este acontecimento será relatado uma primeira vez no jornal. Nós teremos dele uma primeira marca escrita, um primeiro testemunho. Paralelamente a sua vida "escrita", o relato terá também uma vida "oral". As pessoas contarão umas às outras. O relato será, pouco à pouco enriquecido de relatos similares.

O acontecimento uma vez reinterpretado, transmitido, retransmitido, desembocará num conjunto de lendas bem articuladas que vão se tornar a reverberação dos fatos. Neste sentido, a narração cumpriria a função de um modelo que permite situar no âmbito das experiências passadas os eventos no momento presente. A lenda é, de certo modo, uma apropriação da história, nos colocando como os membros da comunidade perceberam os acontecimentos históricos, grandes e pequenos.

O fenômeno de santificação popular não é exclusivo do Brasil. Todavia, as santas prostitutas se desmarcam notavelmente das vidas virtuosas que conduzem habitualmente a santidade. A solidariedade das pessoas simples em relação a uma jovem do povo que eles reconhecem com uma das suas sem importar a sua profissão parece vencer sobre a moral cristã. Assim a jovem prostituta degolada no século XIX, fantasma e santa assombrada no século XX se tornará no século XXI na vila Maria da Conceição o símbolo das mulheres vítimas de violência como lembra essa reportagem do jornal Zero hora do 28 fevereiro 2001(p.7)

> Maria Francelina, desperta a fé e a imaginação no morro Maria da Conceição, um bairro popular da zona leste da Capital. Há quem a tenha visto ora vestida de noiva, ora com a mão ao pescoço. [...] Para as mulheres da vila, a Degolada é mais que uma santa -é um símbolo.
>
> -A gente se apega a Francelina principalmente porque ela foi como muitas de nós, mulheres que sofrem escondidas. Estava longe de ser santa, mas estava bem próximas de nós –explica Maria Luisa Santos do Grupo de mulheres da Vila Maria da Conceição (ZERO HORA do 28 fevereiro 2001 p.7).

Imagem 3: Projeção de educação patrimonial da escola Santa Luzia



GRUTA DA MARIA DEGOLADA. In: O PODER DA MEMÓRIA, projeto de educação patrimonial da escola Santa Luzia. 16 de set. 2012 Disponível em: http://opoderdamemoria.blogspot.com/2012/09/gruta-da-maria-degolada.htm. Acesso em: 20 de out. 2019

Referências

AUCLAIR, Georges. **Le mana quotidien: structures et fonctions de la chronique des faits divers.** Paris : Anthropos, (Coll. sociologie et connaissance), 1970.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, **Maria degolada, mito ou realidade?** Porto Alegre: Edições EST, 1994.

BERGERON, Bertrand, **No reino da lenda**, A literatura na história, A história na literatura**,** Rio Grande: editora da Furg,2013.

BRISSON, Réal, **La mort au Québec**. Québec: Celat, 1988.

CAMPION-VINCENT, Véronique et Jean-Bruno Renard (éds.), **Rumeurs et légendes contenporaines :** communications 52, Paris : Seuil, 1990.

CASCUDO, Luiz da Camara, **Anthologia do Folklore Brasileiro**. São Paulo:Livraria Martins editóra, 1954.

CASCUDO, Luiz da Camara, **Dicionário do Folklore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

DELUMEAU, Jean, **La peur en occident**. Paris : Hachette 1978.

DION, Sylvie, **La légendification du fait divers: le cas de Marie-Josephte Corriveau**, **la pendue encagée** : Canadart, Salvador : VXI, 2003, p11-24

FAGUNDES, Antonio Augusto, **As Santas prostitutas**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2003.

PRANDI Reginaldo, **Herdeiras do Axé.** São Paulo: Hucitec, 1996.

JOLLES, André, **Formes simples**, Paris : seuil, 1972.

MAFFESOLI, Michel, **Une forme d´agrégration tribale**, Revue Autrement, Faits divers, nº98, Paris: abril 1998.

PEREIRA, José Carlos. **Devoções marginais: interfaces do imaginário religioso**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

RITER, Caio, **Maria Degolada, santa assombrada**, Porto Alegre: Edelbra, 2010.

SÁEZ, Oscar Calavia**, Fantasmas falados, mitos e mortos no campos religiosos brasileiro:** Editora da UNICAMP,1996.

SCHMIT, Augusto, **Maria Degolada** , Zero Hora, Porto Alegre: 31 de agosto, 1986:26.

STEIL, C. A, TONIOL, R, **Maria Degolada: de mulher a santa e de santa a mulher**, Religiões e Religiosidades no Rio Grande do Sul., Porto Alegre: Editora UPF ,2012.

O PACTO AUTOFICCIONAL ASSINADO POR M. DURAS EM *O AMANTE* ATRAVÉS DA ESTRATÉGIA NARRATIVA

Juliana Ruas Blasina
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
jrblasina@gmail.com.br

Resumo: Em 1984 Marguerite Duras publica *O amante* revisitando memórias do período vivido na Indochina francesa (atual Vietnã) sobre as quais já havia escrito. Dessa vez, ela abre o que chama de 'períodos encobertos dessa mesma juventude, de certos fatos, certos acontecimentos, certos sentimentos enterrados'. No cerne da história está 'a experiência': a iniciação sexual de Marguerite, aos 15 anos, com o amante chinês uma década mais velho. A partir de uma leitura sensível e analítica, esse trabalho pretende demonstrar como os recursos narrativos de *O amante* acompanham a essência subversiva da história narrada. Foram consideradas teorias de ficção (Assis, Lodge, Piglia) e autoficção (Doubrovsky, Robin e outros). Duras demonstra compromisso com a proposta narrativa autoficcional: memorativa, fragmentada, autorreflexiva, confessional e ambígua — a escrita desse eu que é *outro em que me reflito* ao mesmo tempo em que *é uma morte de si mesmo* como caminho para o autoconhecimento.

Palavras-chave: autoficção; escrita feminina; teoria da ficção; Duras.

1 Introdução

> "A história da minha vida não existe. Ela não existe. Nunca há um centro. Nem um caminho, nem linha."
> Marguerite Duras

Desde o surgimento do termo "autoficção", com Doubrovsky em 1977, o debate acerca das chamadas "escritas do Eu" (autobiografias, diários, memórias, cartas) adquiriu um reconhecimento inédito. Foram muitas as definições e indefinições teóricas até a autoficção conquistar o status de gênero narrativo que hoje ocupa.

Para Colonna (2004) "não há uma forma de autoficção, mas várias, assim como existem diferentes mecanismos de conversão de um personagem histórico em personagem fictício". A definição de autoficção de Colonna abrange todas as composições literárias onde um escritor se inscreve sob seu próprio nome (ou um derivado indubitável) em uma história que apresenta as características da ficção, seja por um conteúdo irreal, por uma conformação convencional (o romance, a comédia) ou por um contrato passado com o leitor (COLONNA, 2004, p. 70-71).

Ao atualizar sua conceitualização, Doubrovsky assimila a autobiografia como ficção, dada a impossibilidade de "uma verdade", uma história narrada alheia ao olhar e a memória de quem a conta — em entrevista para Villain (2005), o autor traz a

autoficção como “uma variante pós-moderna da autobiografia” (DOUBROVSKY apud Villain, 2005, p.12) e, mais tarde, considera que “a própria concepção do sujeito mudou. De unidade através da narrativa, ele se tornou quebrado, dividido, fragmentado, em caso extremo, incoerente” (DOUBROVSKY, 2011, p. 22). Pelo mesmo caminho, aponta Anna Faedrich (2016): “O termo autoficção reflete uma mudança no contexto sócio-histórico-cultural, indagando crenças anteriores que, nos dias de hoje, já não suprem mais as nossas necessidades, as nossas lacunas e as nossas questões existenciais” (FAEDRICH, 2016, p. 38).

Na amplitude de concepções acerca do termo, com Régine Robin (1997) encontramos a definição que melhor ampara o presente artigo. Para a autora, autoficção se trata da busca de uma “identidade pluralizada pelos fantasmas do autoengendramento, uma zona limite, uma margem em que a passagem ao ato tende a apagar fronteiras entre o mundo fantasmático do autor e o real sociobiográfico" (ROBIN, 1997, p. 16). Para ela, autoficção é ficção:

> O sujeito narrado é um sujeito fictício justamente porque é narrado, ou seja, é um ser de linguagem; assim, não pode haver adequação entre o autor, o narrador e o personagem, entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, entre o sujeito em princípio pleno (o escritor) e o sujeito dividido, disperso, disseminado, da escrita (ROBIN, 1997, p. 17).

Dentre as características principais da autoficção estão a autorreferencialidade, o caráter memorial, fragmentado e autorreflexivo. Destaca-se ainda o pacto autoficcional. Se o pacto autobiográfico se baseia nos princípios de veracidade e identidade entre Autor, Narrador e Personagem-protagonista (A = N = P), de forma a “honrar a assinatura do autor” (LEJEUNE, 2014, p. 30), o que ocorre na autoficção é diferente. Ao analisar os contratos de leitura, Gasparini (2014) rejeita a ideia de que a autoficção exija um novo contrato, mas a associação de dois contratos de leitura : o de verdade e o de ficção. Dessa forma, a autoficção estabelece um pacto híbrido, dúbio e flexível, onde o leitor se torna cúmplice e permissivo com tal ambiguidade. Não há compromisso firmado com “a verdade” ou qualquer intenção de se medir a distância entre verdade e história narrada. Aceita-se o que é contado na história autoficcional, essa narrativa que tangencia história biográfica e imaginação. O que importa é a verdade daquele eu performado. E mais: importa a forma como essa história escolheu ser contada.

O amante, publicado em 1984 por Marguerite Duras, se enquadra em autoficção dada a relação estreita entre ficção e realidade, típica das obras da autora, bem como às características do gênero reforçadas por escolhas narrativas que acompanham a essência subversiva da história narrada. A partir de uma leitura sensível e analítica da obra, esse artigo busca explanar sobre a relação estabelecida entre os recursos narrativos usados com maestria pela autora e as características do gênero autoficção. Para tanto, foram consideradas teorias da narrativa de ficção (Brasil, Lodge, Piglia) e da autoficção (Colonna, Doubrosky, Robin e outros).

2 Autora & Obra

Nascida Marguerite Donadeu (04/04/1914, Indochina — 03/03/1996, Paris), Marguerite Duras é considerada uma das principais vozes femininas do Século XX na Europa. A vasta obra durasiana soma 50 livros, 19 filmes, mais roteiros para cinema e peças teatrais. Entre os destaques, os filmes Hiroshima, meu amor (roteiro, 1960), India Song (1974) e o livro *O amante*, de 1984, com posterior adaptação cinematográfica (Jean-Jacques Annaud, 1991).

Para Madeleine Ouellette-Michalska (2007), a autoficção é uma linguagem comum a mulheres e migrantes no que se refere às estratégias de apagamento e reconstituição das identidades. Duras preenche ambas as categorias: mulher e migrante. Aos setenta anos, a autora publica *O amante* revisitando memórias sobre as quais já havia escrito em livros como Uma barragem contra o Pacífico (1950) ao narrar conflitos familiares durante o período vivido na Indochina francesa (atual Vietnã). Dessa vez, a autora abre o que ela chama de “períodos encobertos dessa mesma juventude, de certos fatos, certos acontecimentos, certos sentimentos enterrados” (DURAS, 2007, p. 12). No cerne da história está *a* ‘experiência’: a iniciação sexual de Marguerite, aos 15 anos, com o amante chinês, rico e uma década mais velho. Uma história contada no limite entre o silenciamento e a necessidade de lembrar, valendo-se da potência que tem a literatura em desrecalcar dizeres — no sentido schopenhaueriano eternizado pela psicanálise de Freud.

Nas palavras de Leyla Perrone-Moses (2007) no posfácio da edição aqui analisada: “Desfragmentar essa história é como folhear um álbum de fotografias, e tentar colocar legendas nele”. Somando-se a isso a outridade evocada desde as

primeiras páginas, na imagem do *rosto destruído* com a qual a autora apresenta a personagem que cria de si, ora em primeira, ora em terceira pessoa, temos a escrita desse eu que é *outro em que me reflito*.

Pensando sobre autoficção e alteridade, Aimée Bolaños aponta, em ensaio inédito, que somado ao caráter ficcional e ao jogo de espelhos — tomando aqui a metáfora lacaniana invocada nos trabalhos de Coluna sobre o tema — a autoficção leva em si também um reclamo de "verdade" essencial, além do factual ou empírico. Em Duras, a busca por tal verdade passa pela morte de si mesma como caminho para o autoconhecimento. Nas palavras da autora: "Mais que uma maneira de viver, a literatura é uma maneira de morrer. De morrer para si mesmo".

3 Dos recursos narrativos

A fim de mergulhar no estilo de Duras e tornar a leitura desse trabalho mais dinâmica, a apresentação dos recursos narrativos será feita por tópicos e, principalmente, exemplos extraídos da edição publicada em 2007 pela editora Cosac Naif com tradução de Denise Bottmann.

3.1 Focalização ambígua & Flutuações temporais

Presente, passado e futuro se misturam. O tempo é o 'do sonhar', moldável para enfatizar ações: as memórias mais fortes são as narradas no presente. Aqui, menos importa a cronologia que o impacto dos acontecimentos na vida da narradora/personagem. Da mesma forma, temos um Eu enquanto entidade que flutua em suas diversas performances, ora em primeira pessoa, ora em terceira, aproximando e distanciando, conforme convém à profundidade almejada. Por vezes, o Eu que narra se confunde (ou seria *se funde*) com o Eu personagem e não se sabe ao certo quem nos fala, 'a menina' ou 'a velha', talvez ainda outra: a dualidade das máscaras, esconde e revela faces de um sujeito identitário fragmentado.

No *anexo 1*, a imagem parcial de uma página do livro traz uma série de parágrafos consecutivos a fim de demonstrar como se dá a fluidez do Eu no tempo.

3.2 Discurso indireto livre

Escolha técnica que melhor remete à linguagem do pensamento: instável, irregular, não-linear. As falas reproduzidas pela lembrança do que foi dito reforçam a narrativa da memória, feita de afetos e da constante dualidade entre presença e ausência, lembrança e esquecimento. De acordo com Lodge (2011), a técnica do discurso indireto livre nos apresenta os pensamentos com o vocabulário típico do personagem, em terceira pessoa e livre das convenções de uma narrativa mais formal, assim "cria-se a ilusão de acesso íntimo a mente do personagem sem ser abdique da participação autoral no discurso" (LODGE, 2011, p. 53).

Embora *O amante* apresente alguma incidência de discurso direto marcado pelo uso de dois pontos, sem separação de destaque, a maior parte das falas ocorre por discurso indireto ou indireto livre. Assis Brasil (2019) lista as razões pelas quais um ficcionista pode fazer uso das três formas de discurso (direto, indireto e indireto livre) numa mesma obra. Segundo ele, a técnica mista de discurso confere maior variabilidade a narrativa, evitando monotonia, além de maior ênfase às falas mais importantes quando se restringe a elas o discurso direto e uso de inciso, trazendo as demais de forma indireta. O trecho abaixo exemplifica a técnica mista apresentada na narrativa de Duras:

> Quando minha mãe se recupera, quando sai do desespero, percebe o chapéu masculino e os lamês dourados. Ela me pergunta o que é aquilo. Digo que não é nada. Ela me olha, isso lhe agrada, ela sorri. Fica bem, diz, fica bem em você, diferente. Não pergunta se foi ela que me comprou, sabe que foi. Sabe que é capaz disso, que às vezes, aquelas vezes que eu dizia, arrancamos dela o que quisermos, que não pode nada contra nós. Digo-lhe: não é nada caro, não se preocupe. Ela pergunta onde foi. Digo que foi na rua Catinat, na liquidação. Ela me olha com simpatia. (DURAS, 2007, p. 22)

3.3 Repetições de ancoragem

Além da sonoridade poética conferida à narrativa, as repetições lincam diferentes episódios e retomam o eixo central, atuando como gatilhos da memória. Destacam-se as menções ao rosto destruído, a idade, ao chapéu que compõe o figurino da *menina* e a travessia de balsa no Mekong. A primeira menção à idade (*Permita-me dizer, tenho quinze anos e meio*, p. 12) ocorre na segunda página da história; a última, nas páginas finais (*Quinze anos e meio*, p. 64). Um exemplo que reúne essa e outra repetição (a balsa), pode ser verificado a seguir: "Na balsa, vejam,

ainda tenho os cabelos compridos. Quinze anos e meio. Já ando maquiada" (DURAS, 2007, p. 18).

Outro caso contendo simultaneamente dois dos aqui chamados ‘gatilhos da memória’ ou ‘repetições de ancoragem’, está no parágrafo extraído na íntegra da página 64. Nele, um resumo do julgamento moral a que *a menina* se sente submetida:

> Quinze anos e meio. A coisa logo se espalha no posto de Sadec. A mãe não tem noção de nada, nem de como criar uma filha. A pobre menina. Não acreditem nisso, esse chapéu não é inocente, nem esse batom na boca, tudo isso significa alguma coisa, não é inocente, quer dizer, é para atrair os olhares, o dinheiro. Os irmãos, uns vagabundo. Dizem que é um chinês, o filho do milionário, a mansão do Mekong, com cerâmicas azuis. Em vez de se sentir honrado, nem ele quer isso para o filho. Família de vagabundo brancos. (DURAS, 2007, p. 64)

3.4 Intertextualidade, carácter autorreflexivo e referencial

Para Lodge (2011) todos os textos são repletos de intertextualidade, a diferença consiste no fato de alguns autores sinalizam tais referências mais do que outros: “Alguns teóricos acreditam que a intertextualidade é a própria condição da literatura; que todos os textos são tecidos com os fios de outros textos, independente de seus autores estarem ou não cientes” (LODGE, 2011, p. 106). Marguerite Duras está ciente. A autora demonstra pleno domínio e consciência dos recursos utilizados, como vemos aqui: “Na balsa, ao lado do ônibus, há uma grande limusine preta com um motorista de libré de algodão branco. Sim, é o grande carro fúnebre dos meus livros” (DURAS, 2007, p. 28).

Também recorrente na obra são passagens autorreflexivas sobre memória e escrita: “Eles estão todos mortos agora (...) Está acabado, não me lembro mais. É por isso que escrevo sobre ela (a mãe), agora, de modo tão fácil (...). Ela se tornou escrita corrente” (DURAS, 2007, p. 25).

3.5 Carácter lacunar & outros indícios

Falhas da memória são preenchidas com certezas ficcionais: “Naquele dia, eu devia estar usando aqueles famosos sapatos de salto alto em lamê dourado. Não vejo que outra coisa poderia estar usando, portanto eu os uso” (DURAS, 2007, p. 25).

Por último, uma lacuna específica merece menção: se por um lado temos a transparência com que a autora aborda a experiência *da menina,* sem poupar detalhes

das relações sexuais com o amante chinês, dos rompantes de agressividade da mãe, por outro, o que diz respeito ao irmão mais velho é narrado de forma lacunar — um dizer por rodeios, como se algo escapasse. Um dizer que remete à famosa teoria do Iceberg, de Hemingway, o duplo narrar de Piglia (1994) pensando o conto como uma narrativa que encerra uma história secreta, sendo aquela narrada na superfície uma pequena parte do todo contado na profundeza invisível do texto: "um conto sempre conta duas histórias" (PIGLIA, 1994, p. 37). Leituras focadas em tal lacuna poderiam abrir novos eixos de interpretação para *O amante*, uma vez que as lacunas são como escotilhas por onde é possível vislumbrar as riquezas do subtexto.

4 Conclusão

Técnicas mistas quanto à focalização, tipo de discurso, tempo verbal, mais a não-linearidade conferem à obra um caráter autêntico de memória, ora visitada com distanciamento, ora intimista, oscilando entre a certeza dos pormenores e a total desconfiança de si mesma. *O amante* demonstra a coerência e o compromisso com que M. Duras assume a proposta autoficcional: memorativa, fragmentada, autorreflexiva, de tom confessional e ambíguo. Compromisso esse enfatizado por escolhas narrativas tão orgânicas que deixam a impressão de '*le mot just*' (a palavra certa), tomando emprestada a expressão Flaubertiana — a certeza de que essa história não seria melhor contada de outra forma.

Referências

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Escrever ficção**: um manual de criação literária. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COLONNA, Vincent. **Autofiction & autres mythomanies littéraires.** Auch: Tristram, 2004.

DOUBROVSKY, Serge. **O último eu.** In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.).

Ensaios sobre a autoficção. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____, Serge. **Fils**: roman. Paris: Éditions Galilée, 1977.

DURAS, Marguerite. **O amante.** Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

FAEDRICH, Anna. **Autoficção**: um percurso teórico. Criação & Crítica, n. 17, p.30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 28.maio.2019

GASPARINI, Philippe. **Autoficção é nome de quê?** In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). Ensaios sobre a autoficção. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 181-221.

_____, Philippe. **Est-il je?** Roman autobiographique et autofiction. Paris: Seuil, 2004

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Guedes. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LODGE, David. **A arte da ficção.** Porto Alegre: LP&M, 2011.

OUELLETTE-MICHALSKA, Madeleine. **Autofiction et dévoilement de soi.** Montréal: XYZ, 2007.

PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor.** São Paulo: Iluminuras, 1994.

ROBIN, Régine. **Le Golem de l'écriture**: de l'autofiction au Cybersoi. Montréal: XYZ, 1997.

VILAIN, Philippe. **Défense de Narcisse**. Paris: Grasset, 2005.

ANEXO 1

DURAS, Marguerite. **O amante.** São Paulo: Cosac Naif, 2007, p. 29.

Ela entra no carro preto. A porta se fecha. Uma leve aflição vem de repente, um cansaço, a luz sobre o rio que se embaça, mas levemente. Um ensurdecimento muito tênue também, uma névoa, por tudo.

Nunca mais farei a viagem no ônibus dos nativos. A partir de agora, terei uma limusine para ir ao liceu e para me levar de volta ao pensionato. Jantarei nos lugares mais elegantes da cidade. E estarei ali sempre lamentando tudo o que faço, tudo o que deixo, tudo o que pego, o bom e o ruim, o ônibus, o motorista do ônibus, com quem eu dava risada, as velhas mascando bétel nos assentos traseiros, as crianças sobre os bagageiros, a família de Sadec, o horror da família de Sadec, seu silêncio genial.

Ele falava. Dizia que sentia falta de Paris, das adoráveis parisienses, das farras, das orgias, ah, de lá, de lá, da Coupole, da Rotonde, já eu prefiro a Rotonde, das casas noturnas, dessa vida "fabulosa" que ele tinha levado durante dois anos. Ela escutava, atenta às informações de seu discurso que remetiam à riqueza, que pudessem dar uma indicação da quantidade de milhões. Ele continuava a contar. A mãe havia morrido, era filho único. Só lhe restava o pai, o dono do dinheiro. Mas, sabe como é, ele está preso ao cachimbo de ópio na frente do rio faz dez anos, administra a fortuna de sua cama de campanha. Ela diz que entende.

O pai não permitirá o casamento do filho com a pequena prostituta branca do posto de Sadec.

O PERFIL JORNALÍSTICO COMO GÊNERO NARRATIVO

Emanuelle Tronco Bueno
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
emanuelletb@gmail.com

Resumo: Em um cenário de complexidade da comunicação, em que se modificam as formas de interação entre as pessoas a partir da evolução e surgimento de canais de comunicação, produzir e publicar gêneros que primam pela poética das narrativas tornou-se uma significativa maneira de afirmar o imaginário cultural e, também, perceber a memória não como tentativa de reviver o passado, mas de chegar a novos entendimentos a partir dele. Nesse contexto, este artigo visa entender como o perfil jornalístico pode ser classificado como gênero narrativo utilizado para retratar traços do passado e do tempo presente da identidade dos indivíduos (perfilados). Neste sentido, foram relacionados os conceitos de perfil jornalístico, entrevista e gênero narrativo. Metodologicamente, este estudo classifica-se como uma pesquisa exploratória qualitativa, desenvolvida a partir da técnica da pesquisa bibliográfica (CERVO, 2007). A partir do exposto, percebe-se que o perfil jornalístico enquanto gênero narrativo compromissado com o imaginário presente na cultura das sociedades.
Palavras-chave: perfil jornalístico; entrevista; gênero narrativo.

1 Introdução

As discussões sobre identidade e memória jornalística atrelam-se ao conhecido fato de o jornalismo ser uma atividade que produz periodicamente registros tomados como fonte de informação em um sentido amplo e, principalmente, de marcação no sentido histórico. Em um cenário de complexidade da comunicação, em que se modificam as formas de interação entre as pessoas a partir da evolução e surgimento de canais de comunicação, produzir e publicar gêneros que primam pela poética das narrativas tornou-se uma significativa maneira de afirmar o imaginário cultural e, também, perceber a memória não como tentativa de reviver o passado, mas de chegar a novos entendimentos a partir dele.

Todavia, em cenário de comunicação como imediatismo, informações fragmentadas, produção em série de notícias, leitura somente dos títulos das matérias na linha do tempo das mídias sociais etc., aliado ao excesso de trabalho dos jornalistas – o que culmina na falta de tempo para produção, resta raro textos com viés literário e, consequentemente, mais elaborados.

Nesse contexto, este artigo propõe o estudo de um gênero que exige deixar de lado um pouco a forma engessada do jornalismo e desafia a aventura pela produção de um texto narrativo, com descrições mais detalhadas e que utiliza como recursos estilísticos os elementos literários a seu dispor.

Para tanto, visa entender como o gênero perfil jornalístico pode ser classificado como gênero narrativo utilizado para retratar traços do passado e do tempo presente da identidade dos indivíduos (perfilados). A fim de perseguir tal objetivo, a metodologia empregada para este estudo classifica-se como uma pesquisa exploratória qualitativa, desenvolvida a partir da técnica da pesquisa bibliográfica (CERVO, 2007).

A partir dos pressupostos teóricos considerados, percebeu-se o perfil jornalístico enquanto gênero narrativo compromissado com o imaginário presente na cultura das sociedades, ao passo que se apresenta como uma produção que agrupa elementos dos campos jornalístico e literário.

2 O gênero perfil jornalístico

O perfil jornalístico pode ser considerado um gênero textual com ênfase literária, pois carrega em sua base estrutural elementos característicos das produções jornalísticas e literárias: preza pela informação ao mesmo tempo em que explora as referências narrativas da literatura. Para Werneck (2010, p. 191) – ressalvada a bagagem jornalística de escritor do gênero, que lhe autua certa legitimidade para caracterização enfática – o perfil possui o pódio na disputa dos gêneros jornalísticos, pois “se não há no mundo nada mais interessante do que gente, pode-se dizer que o perfil – gente posta em palavras – é o mais interessante dos gêneros jornalísticos”. Isso posto, seria o perfil, nas palavras no autor, uma arte que extrapola a aplicação de técnicas, pois foca em relatar a história (ou parte) de indivíduos ricos em conteúdo e peculiaridades.

E é justamente sobre os elementos mais sutis, captados pela sensibilidade do jornalista (aqui posto – e por que não? – como escritor/autor) durante a entrevista, que se evidenciam os potenciais trechos mais envolventes para o leitor. Essa visão é defendida por Werneck (2010, p. 294) quando realiza um jogo de palavras com um trecho musical conhecido: “com a devida licença de Erasmo & Roberto, são detalhes não tão pequenos de nós todos, indispensáveis à composição de um perfil jornalístico de qualidade”. Os autores Abreu et. al. (2016, p. 61) corroboram com esta afirmação, sugerindo que “a importância do elemento descritivo é uma espécie de mantra das reflexões sobre o estilo jornalístico”.

Descrever, apresentar, caracterizar, expor, dar luz a um personagem ou a um espaço determinado. No perfil a ação caminha do geral ao específico e, enquanto

escritor, o jornalista “explora o detalhe e se vale de sua percepção para compor um quadro verbal leve e criativo a respeito do lugar ou pessoa retratada” (NASCIMENTO, 2009, p. 97).

Alinham-se às colocações supracitadas a descrição de Silva (2010, p. 407), ao afirmar que o perfil jornalístico dá vida a personagens e caracteriza-os tanto através dos aspectos psicológicos quanto físicos, dando importância aos detalhes: a altura do personagem, o peso, a expressão corporal, o estilo, o movimento, as interjeições ou toda sorte de variações (verbais ou não-verbais) carregadas de significação e que possam atribuir ainda mais sentido à história.

Um dos mais profundos e recentes resgates desse gênero foi feito pelo jornalista Sérgio Vilas Boas em duas obras que se complementam. No livro “Perfis e como escrevê-los”, o autor explora a polifonia das nomeações dadas ao gênero. Além de perfil (ou perfil jornalístico), pode ser chamado de “biografia de curta duração”, “reportagem narrativo-descritiva de pessoa”, “miniperfil” ou “histórias de vida”.

Segundo Vilas Boas (2003), independente de como seja nomeado o gênero, não é possível construir um formato de perfil sem observar. Ou seja, a observação gera uma percepção da comunicação não-verbal que enriquece o perfil e, assim, torna-se indispensável para elaboração de um bom texto. Mas o autor não se refere somente a percepção visual, neste ponto estão inseridos também a utilização apurada de todos os sentidos sensoriais.

Ao considerar tais características do gênero perfil como parte de um processo de produção textual dinâmico, percebe-se que a situação de comunicação (entrevista) gera este gênero, que é produzido em forma de texto escrito com a linguagem própria dos jornalistas.

Esse processo é dotado de subjetividade e leva a uma reflexão ainda não travada neste artigo: O gênero perfil jornalístico pode ser considerado um entrecruzamento entre os campos jornalístico e literário? Se há hibridismo, existem limites? Pode-se dizer texto jornalístico-literário? O autor Cosson (2007) reflete sobre tais dicotomias e levanta dois pontos de discussão: a objetividade do jornalista (é possível o texto ser factual na sua integridade?) e a subjetividade do autor (o texto literário não pode ser factual?). Mas esse debate não é tão simples quanto aparenta, como aponta o autor: “a própria distinção entre os dois tipos de narrativa [a literária e a factual] não é segura e divide estudiosos” (COSSON, 2007, p. 12). Isso porque distinguir fato e ficção não é uma tarefa simples.

Nesse interim, a consideração relevante para este ponto é pensar o gênero perfil jornalístico como texto dotado de elementos discursivos particulares que podem ser inseridos tanto no campo jornalístico, quanto literário. Se isso caracterizaria um hibridismo, um rompimento de fronteiras ou inexistência de limites conceituais, é palco para uma discussão futura.

O que prevalece é o consenso de que o perfil utiliza elementos de dois campos e que a técnica primordial para sua elaboração consiste em um recurso fundamental a prática jornalística: a entrevista. Esta última, será descrita no próximo subitem a fim de complementar o entendimento da composição narrativa do perfil jornalístico.

2.1 A entrevista como técnica e fio condutor

O ato de entrevistar remete a uma conversa entre dois polos, em que o emissor (jornalista) interage com o receptor de modo a tornar a troca de informações o mais fluída possível. No processo dialógico, há troca entre os papeis, mas o foco do jornalista em obter informações tende a colocá-lo predominantemente como emissor. Em outras palavras, o jornalista comanda o diálogo, elabora as questões, e isso é realizado previamente e ao longo da conversa – dada a impossibilidade de se prever todo o contexto. Para Medina (2001), é possível verificar a definição de entrevista utilizada tanto como método de pesquisa, quanto forma mais completa e compatível com a função social do jornalismo. Nos dois sentidos, ocorre o envolvimento contínuo dos atores envolvidos em três ações: ouvir/escutar, perguntar, conversar.

A entrevista jornalística destaca-se como um percurso que leva ao produto final (neste caso, ao perfil). Em primeira instância, conforme Medina (2001), é considerada uma técnica de obtenção de informações que recorre ao particular. Através desta, é possível se conhecer a vida dos indivíduos através de um formato que reúne linguagem e estilos que dependem das escolhas do jornalista para promoverem o sentido planejado. A fala em discurso direito ou indireto no texto, por exemplo, pode reforçar o contrato de leitura do jornalismo que preza pela transparência; as descrições das entrelinhas da entrevista podem estimular a curiosidade e o interesse do leitor. De todas as formas, os perfis demonstram a complexidade humana, a riqueza das histórias e a impossibilidade de se reproduzir com completude os entrevistados – por mais bem escrito que esteja o texto. Escrever perfis, exige

escolhas específicas em um cenário amplo e inesgotável, o que comprova a necessidade da pré-organização das entrevistas.

Segundo fundamenta Caputo (2010), é importante a preparação do jornalista para o momento da entrevista, e isso deve ser feito através da criação de um roteiro pré-estabelecido, mesmo que este seja flexível e seja possível/indicado elaborar perguntas durante o processo comunicativo.

Para Medina (2001), deve ser realizada uma pré-pauta, o ponto central do tema a ser abordado na entrevista, disposta de uma maneira esquemática. A partir de então, o preparo do entrevistador vai encaminhar a pauta – termo conhecido no jornalismo como a orientação que os repórteres recebem e que descreve o tipo da reportagem que será feita, com quem deverão falar, onde e como.

A entrevista para um perfil jornalístico abusa da subjetividade, pois envolve a percepção do modo de ser e dizer do entrevistado, sendo necessária uma ação de humanizar o processo esquemático e técnico proposto pelo jornalismo – seria o ponto que os elementos da narrativa literária colaborariam para tal transformação. Nesta visão, que eleva a humanização como potencial fator de diferenciação do perfil jornalístico, Medina (2001) cria uma técnica para a produção de perfis, nomeando de “entrevista humanizada”. Esse tipo de entrevista possui uma característica mais aberta, a qual “mergulha no outro para compreender seus conceitos, valores, comportamentos, história de vida” (MEDINA, 2001, p.18) e, neste sentido, busca bagagem informativa do presente e do passado, de fatos históricos ou mesmo de contos de rua.

A partir da execução da entrevista humanizada, portanto, surge o perfil imerso neste cenário de retratar traços do passado e do tempo presente da identidade dos entrevistados. E justamente para elucidar considerações iniciais sobre o perfil como gênero narrativo que foi constituído o item a seguir.

3 A construção do perfil como gênero narrativo com foco jornalístico

Neste tópico, salienta-se que não se pretende adentrar na profunda discussão sobre narrativa, que vem sendo desenvolvida com mais veemência pelo campo teórico da literatura. Para a perspectiva aqui adotada, parte-se do entendimento geral de que a narração é uma forma textual em que relata um ou mais fatos, os quais devem ocorrer em tempo e espaço determinados. Especificamente no campo

jornalístico, “é a narração a forma redacional predominante, uma vez que o discurso jornalístico move-se em torno dos fatos da atualidade; é sua abordagem factual que lhe confere identificação e valor informativo” (NASCIMENTO, 2009, p. 54).

Na visão de Pinto (1976), a narrativa não é um tipo de discurso, e sim o constitui. Enquanto parte deste discurso, a presença da subjetividade na emissão das mensagens, principalmente relativo a narrativas, é fenômeno aparente. Este fato estaria relacionado, conforme o autor, a tendência dos discursos literários (inseridos aqui todos os tipos de literatura) à “narrativização”. Se a ação de narrar seria inerente à condição humana e, portanto, com elementos subjetivos, voltar-se ao discurso seria buscar os espaços de subjetividade deixados no texto e perceber como as estruturas ideológicas de significação são geradas e articuladas nesses espaços para que aconteça a produção do sentido desejado.

Voltando-se o olhar ao jornalismo, é interessante observar que mesmo que o ato de narrar jornalístico “procure se calcar em bases ‘científicas’ e objetivas na busca pela informação, há de se considerar que a estruturação narrativa lhe é inerente, o que equivale a dizer que seu potencial ficcional também o é” (NASCIMENTO, 2009, p. 54). A autora ainda esclarece o duplo papel do texto jornalístico, vez que o jornalista é capaz de se basear no factual para informar, ao mesmo tempo em que é o “contador de histórias” – podendo, inclusive, lidar com elementos narrativos (personagens, enredo etc.) que escapam ao fluxo do fato.

Medina (2001) traz essa percepção sobre o viés da humanização, sendo que no ato de narrar há a participação invisível do autor, que seleciona traços por ele considerados fundamentais e os põe vivamente em cena, dramatizando-os. Neste ponto, não se nega as normas específicas de linguagem, estrutura e princípios do jornalismo – historicamente buscando textos com credibilidade e verossímeis, mas a narração do perfil jornalístico não foge a necessidade de elencar elementos narrativos, verificando os personagens, o enredo, o contexto, enfim, tudo que for inerente a tal estrutura textual.

A autora Nascimento (2009), por exemplo, do ponto de vista estrutural, entende os gêneros jornalísticos inseridos em dois grupos: os tipos narrativos e os tipos argumentativos. A nota, a notícia e a reportagem seriam os narrativos; enquanto os artigos, resenhas e editoriais, os argumentativos. A essa enumeração, acrescenta-se o perfil jornalístico como um tipo narrativo, mas sem excluí-lo de qualquer potencial

classificação advinda da literatura. Isso porque, como exposto, é complexo traçar fronteiras limitadoras neste gênero.

Conforme Gritti (1976, p. 171), “a narrativa de imprensa – notadamente nos cotidianos – caracteriza-se enfim por uma espécie de jogo metanarrativo, o das relações entre narrador e fontes de informação”. Segundo o autor, isto estaria relacionado a duas das seis funções que Roman Jakobson atribui à linguagem, a saber: referencial e metalinguística. A primeira, associada ao contexto, refere-se à reconstrução linguística de um evento anterior; a segunda, relacionada ao código, é o suporte sobre o qual a mensagem existe, considerando que a mensagem fala de si mesma. Para Jakobson (1965), as funções devem ser identificadas a partir dos fatores constitutivos do processo linguísticos e, embora não ocorram isoladamente, quando individualizadas permitem identificar a finalidade principal do ato comunicativo.

Porém, no caso do gênero perfil jornalístico, é necessário frisar a presença da função poética, que consiste na atualização das potencialidades estruturais da língua. Diferente de alguns gêneros jornalísticos, como em uma notícia da editoria de política, por exemplo, no perfil as características físicas do signo (som e visualização) são valorizadas, ou seja, valoriza-se a forma da mensagem.

Embora neste gênero o ritmo, a sonoridade e a estrutura da mensagem agreguem importância, destoando da característica estritamente factual dos textos jornalísticos, a intenção de emocionar, envolver, associa-se à de informar – intenção que não se encontra nos gêneros literários.

Reforçando sua tese, Jakobson (1965) evidencia a função poética como traço dominante da linguagem, podendo ela coexistir com elementos relacionados às outras funções. Para Jakobson, há dois modos básicos no comportamento verbal para verificar a característica indispensável inerente a toda obra poética: seleção (baseia-se na equivalência, semelhança e dessemelhança) e combinação (baseia-se na contiguidade). A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação. O narrador-jornalista, portanto, acaba por escolher os sons ou as palavras (paradigma) e estes se combinam com outros sons e palavras (sintagma). Um jogo presente no perfil jornalístico, mas não em todos os gêneros do jornalismo.

Assim, percebe-se o perfil jornalístico como gênero narrativo que carrega a objetividade pregada pelo jornalismo coadunada com a subjetividade inerente à

literatura. E esse processo não deve ser visto como excludente, mas percebido como duas faces que, ao serem alinhadas, promovem sentido ao texto.

4 Conclusão

A partir da presente pesquisa bibliográfica, verificou-se que o foco narrativo é característica inerente do perfil jornalístico, que utiliza da técnica de entrevista para coletar relatos de vida, contribuindo para retratar a identidade de personagens e, dessa forma, para própria construção da memória social. Por ser um gênero narrativo, de âmbito jornalístico e literário, associa características do tempo presente (próprios da atualidade, um dos critérios relativos ao produto jornalístico, em que a notícia tem que acontecer o mais próximo possível do momento em que for veiculada) a características passadas que fazem parte da vida pregressa dos indivíduos (elemento mais explorados pela literatura).

Os autores aqui resgatados contribuíram para o entendimento e reflexão sobre às características, convergências, divergências e hibridismos do gênero perfil jornalístico, de forma alinhada às narrativas jornalísticas e literárias. Partir de preliminares discussões teóricas para compreender o gênero perfil, permite perceber que o papel do jornalista que produz esse tipo de texto é narrar fatos a partir de elementos próprios do jornalismo (a entrevista, por exemplo) e também recursos ficcionais da literatura (a descrição subjetiva do entrevistado, por exemplo). Esse fato volta-se a questão de uma colaboração de técnicas para formação deste gênero.

Verificou-se, a partir das leituras, principalmente a partir dos apontamentos de Cosson (2007), frequentes discordâncias quanto ao diálogo entre jornalismo e literatura na elaboração de gêneros. Ao se transitar pelas bibliografias produzidas por pesquisadores das duas áreas, por vezes aparenta haver uma dualidade em apontar a percepção de tal área sobre o tema. Todavia, conforme aponta Nascimento (2009, p. 113), “a relação jornalismo e literatura faz parte da história do jornalismo, ao originar cruzamentos e influências no trato narrativo, base dessas duas formas de expressão, que têm no texto sua manifestação”.

Desta forma, embora a pesquisa esteja em vias iniciais, há apontamentos para verificar o gênero perfil jornalístico como narrativo, corroborando para atingir o objetivo deste artigo. Assim, salienta-se que a temática abordada ainda oferece múltiplas

leituras e análises, dada a riqueza do gênero perfil – que se mantém entre o jornalismo e a literatura.

Referências:

ABREU, Luis Felipe Silveira de; ARAUJO, André Corrêa da Silva de; SILVA, Alexandre Rocha da. **Do perfil jornalístico à escrita biográfica:** a vida em detalhes. Contemporânea | comunicação e cultura. v.14, n. 01, p. 55-71, Jan.-abr. 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas.** Petrópolis: Vozes, 2010.

O RECURSO AO HIPÉRBATO NA TRADUÇÃO DE UMA SELEÇÃO DE POEMAS DA OBRA *DÉBARCADÈRES*, DE JULES SUPERVIELLE

Augusto Darde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
gugadarde@gmail.com

Resumo: Jules Supervielle (Montevidéu, 1884 – Paris, 1960) foi um poeta, romancista e dramaturgo franco-uruguaio, tendo publicado a maior parte da obra na primeira metade do século XX. O livro de poemas *Débarcadères* (1922) representa um marco em sua produção, já que assimila a influência da estética moderna ao lado dos paradigmas clássicos, que caracterizavam sua escrita até então. No presente artigo, relato a prática de tradução em andamento de *Débarcadères* em português. Para tal, exponho os dois eixos teóricos utilizados: DUBOIS (2012) e DURIEUX (1999) explicam a tradução num sentido amplo; já FALEIROS (2015), LARANJEIRA (1993) e JAKOBSON (1963) orientam o caso específico da tradução poética. Relatando algumas soluções provisórias, detalho as etapas principais na prática em andamento, daí surgindo o recurso à figura de linguagem do hipérbato. Busco, enfim, justificar de que maneira ele se revela pertinente à tradução poética, e como tal recurso responderia aos objetivos da teoria.

Palavras-chave: poesia; tradução; Supervielle; versificação; hipérbato.

1 Introdução

O presente artigo é fruto de minha tese de doutorado em andamento, cuja metodologia é uma pesquisa bibliográfica, e na qual procedo a um estudo e à tradução de uma seleção de poemas do livro *Débarcadères* (1922), do poeta Jules Supervielle.

Proponho, aqui, um relato de algumas soluções provisórias na tradução de *Débarcadères* em português. Para tal, inicialmente, farei uma breve apresentação da vida e da obra do autor, destacando a importância do *recueil* em questão e justificando a minha escolha do corpus. Em seguida, apresentarei a base teórica utilizada em meu trabalho, explorando, particularmente, um problema da tradução poética feita no Brasil. Finalmente, o relato de um caso da tradução em andamento, onde detalharei as etapas que organizam a minha prática de tradução, e como o recurso à figura de linguagem do hipérbato responde aos pressupostos da base teórica.

2 Jules Supervielle: vida e obra

Jules Supervielle nasceu em Montevidéu, Uruguai, no ano de 1884. De família francesa, sua presença na América do Sul se justifica por uma travessia feita algumas décadas antes de seu nascimento, protagonizada por seu tio, natural de Oloron-Sainte-Marie, e relatada na autobiografia *Boire à la source*, de 1933: “Je songe à mon

oncle Bernard qui, fâché d'être envoyé à l'école, couvert d'une pèlerine de laine tricotée, s'était embarqué à Bordeaux pour les Amériques, à quatorze ans, sans le sou et dans le silence" (SUPERVIELLE, 1951, p.52). A empreitada resultou, no entanto, em prosperidade: adulto, Bernard fundaria o *Banco Supervielle* na capital uruguaia e chamaria o irmão para trabalhar como sócio. Victor Jules aceitou de prontidão. Poucos anos após essa segunda travessia, nasceria o autor de *Débarcadères*, filho da montevideana Maria Munyo e do pai *béarnais*.

O bebê franco-uruguaio ainda não havia completado um ano de idade quando, em visita à França com a família, ocorreu a grande tragédia de sua vida: os pais morreram após ter bebido água contaminada num passeio. A uma tal experiência intensa e precoce, que reúne deslocamento espacial e luto, Michel Collot associa os fundamentos dicotômicos na escrita do poeta: "L'œuvre de Supervielle est partagée entre deux mondes : entre l'Europe et l'Amérique, mais aussi entre la vie et la mort. L'écriture sera pour lui entre autres choses une tentative pour rapprocher ces deux mondes" (COLLOT, 1997, p. 10).

Após a morte dos pais, a criança permaneceu por dois anos ainda na casa da avó francesa, até voltar ao Uruguai com os tios, de quem o garoto acreditaria ser filho legítimo até a idade de 10 anos. As paisagens dessa parte da América do Sul povoaram a imaginação e a nostalgia do poeta: "sa première enfance s'écoule heureuse, surtout lors des vacances, quand on va vivre à l'estancia parmi les bêtes" (BRENNER, 1989, p. 420). Em 1894, descobriu ser filho adotivo e soube o destino dos pais biológicos. Seguinte ao choque emocional, a família decidiu instalar-se em Paris no mesmo ano. Aí, Jules Supervielle faria seus estudos secundários, descobrindo os clássicos românticos, dentre eles Lamartine, Hugo e Vigny.

O século XX iniciou com uma *Licence* em Letras-Espanhol. Pouco antes, em 1900, é publicado o seu primeiro livro de poemas, intitulado *Brumes du passé*: "le tout, dans une forme conventionnelle. Quelques thèmes déjà pour annoncer les livres futurs : les parentes perdus, l'orphelin, l'oubli, l'intérêt pour les peuples asservis" (ÉTIEMBLE, 1960, p. 109). Em 1907, Supervielle casou-se com Pilar Saavedra durante estadia em Montevidéu. Na década seguinte, o casal residirá em Paris, o que não impedirá novas travessias do Atlântico.

2.1 Da busca estética até *Débarcadères*

O período de 1910 a 1920 foi de grande importância para a formação do escritor, ainda que tenha havido um longo hiato entre a publicação do segundo livro, *Comme des voiliers* (1910), e o seguinte, *Poèmes* (1919). Supervielle trabalhou no serviço auxiliar de 1914 até o final da Primeira Guerra Mundial, o que não impediu a leitura de poetas como Rimbaud, Claudel e Apollinaire. O livro de 1919 chamou a atenção de nomes importantes da intelectualidade artística francesa, particularmente pela influência da poesia moderna: "Gide et Valéry lui écrivent. Il fréquente les mercredis de Jacques Rivière, qui l'accueille à la *Nouvelle Revue française*" (BRENNER, 1989, p. 22).

Ainda antes do primeiro conflito mundial, incentivado pelo *Groupement des universités et des grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique latine*, criado em 1908, Supervielle iniciou a escrita de uma tese com o título "Le sentiment de la nature dans la poésie hispano-américaine". O estudante desejava saber se algum escritor nativo dali expressara, com maior força que na tradição francesa, o sentimento da natureza que ele experimentou no pampa uruguaio durante a infância. Logo surge um descontentamento com o corpus literário encontrado: ninfas e pastores povoam o cenário sul-americano. Michel Collot (1997, p. 13) observa que "à la recherche d'une originalité hispano-américaine s'oppose encore chez Supervielle la résistance du 'bon goût' français et d'un certain académisme". Em consequência, abandonou o projeto da tese e empenhou-se no intuito de encontrar, através de sua própria poesia, o que buscava em textos alheios.

Débarcadères, publicado em 1922, é resultado desse esforço, além de expressar uma forte influência das novas leituras. Combinando as formas clássica e moderna, o livro foi escrito durante uma viagem à Argentina e ao Paraguai, com longa estadia no Uruguai. A obra é composta por 41 poemas ao todo, dentre os quais 6 não possuem título e 25 apresentam algumas regularidades. Desses, os versos são em maioria alexandrinos (destaca-se o poema "*Le gaucho*", que é inteiramente escrito em alexandrinos espanhóis brancos), decassílabos, redondilhas e octossílabos.

No que concerne ao aspecto semântico, o leitor testemunha travessias em navio através de paisagens, lembranças, impressões de um viajante. Nesse deslocamento, os dois extremos do caminho – sobretudo a América Latina e a Europa – condicionam o olhar e a formação subjetiva do eu-lírico. "Retour à l'Estancia",

“Marseille”, “Retour à Paris”, “Voyageur, voyageur” são alguns títulos que anunciam uma dinâmica de viagem presente por todo o volume, o que lhe confere uma singular unidade.

Após a publicação de *Débarcadères*, Supervielle lança o seu primeiro romance, *L’Homme de la pampa*. A década de 20 prossegue uma carreira entre poesia e prosa, com os livros *Gravitations* (poemas, 1925), *Le Voleur d’enfants* (romance, 1926) e *Le Survivant* (romance, 1928). O autor irá explorar também o teatro, escrevendo 4 peças no decorrer das décadas de 30 e 40. No entanto, seguirá publicando livros de poesia, sendo *Le Corps tragique*, de 1959, o seu último *recueil*. O autor faleceria no ano seguinte, aos 76 anos.

2.2 *Débarcadères* e *Gravitations*

Para destacar a importância de *Débarcadères* no conjunto da obra poética de Supervielle, torna-se pertinente trazer o livro de poemas seguinte, *Gravitations*, que reúne maior fortuna crítica:

> les poèmes du début contenaient plus de métaphores pittoresques que d’images affectives. [...] C’est à partir de *Gravitations* que nous voyons le poète aller et venir avec assurance dans son univers familier. D’une voix persuasive comme celle des rêves, il raconte le monde pour le transformer en fable (KLENER, 1960, p. 666).

Se, em diversos estudos sobre o poeta franco-uruguaio, nota-se a mesma tendência de posicionar *Gravitations* como o livro definitivo da sua maturidade poética, as opiniões não são unânimes ou bem delineadas. Claude Roy (1960, p. 711) afirma que “Supervielle a d’ailleurs mis beaucoup de temps pour ressembler à Supervielle”, também indicando nas obras iniciais do autor a presença esparsa de elementos que viriam a definir uma certa homogeneidade de escrita. No entanto, acrescenta que Supervielle “trouve sa vraie voix dans *Débarcadères*, en 1922, elle s’épanouit dans *Gravitations*, en 1925” (Ibidem). Relativamente abstrata, essa *vraie voix* é relatada pelo próprio poeta em correspondência com o autor do mesmo artigo:

> Ma « vraie voix », je crois que, depuis *Comme des voiliers* (1910), on la pressent. Mais la matière était pauvre. Je n’osais pas affronter le véritable moi-même qui me faisait peur. Longtemps j’ai été neurasthénique et je m’éludais, même en poésie. Quand je me suis senti assez fort (vigoureux), assez résistant du point de vie psychique, j’ai fait le plongeon dans la vie intérieure (d’abord au travers de l'humour, puis sans aucun masque, même de scaphandrier) (Ibidem).

Adiante, Claude Roy conclui reforçando o caráter ao mesmo tempo psicológico e autobiográfico da poesia de Supervielle: “Le poète n’est pas celui qui est en proie à un délire ou à une ivresse, à une angoisse ou à une extase : il est celui qui en fait sa proie” (Ibidem, p. 712).

Mas *Débarcadères* não é somente um primeiro momento do encontro entre voz poética e vigor psíquico; como dito anteriormente, trata-se da obra em que ocorre uma verdadeira libertação formal, por estarem assimiladas as leituras de poesia moderna. Adolfo Casais Monteiro (1945, p. 23) resume com precisão as vias paralelas de aprimoramento estético do poeta:

> *Poèmes* era, essencialmente, o livro de um poeta de Paris; os poemas de ambiente exótico que continha, esses mesmos o provam, pois que, com efeito, se tratava de “exotismo”, isto é, de um ambiente que parecia exterior ao poeta, sem qualquer conteúdo de experiência directa. Ora, em *Débarcadères* depara-se-nos a transformação do exotismo em atmosfera viva, em nada de artificioso e “literário”; ao mesmo tempo, o poeta liberta-se das influências mais visíveis, mais aparentes; as que permanecem são aquelas que nunca prejudicam um escritor, dessas que melhor seria designar como “encontros”.

O livro *Gravitations* representará um passo à frente nesse abandono do exótico. Apagam-se as fronteiras entre o espaço dos cavalos e vacas no pampa e o espaço sideral, a unidade cósmica da qual toda localidade terrestre é integrante. É sobre essa nova ampliação espacial fundamentando os poemas que parece residir a maior fortuna crítica da obra de 1925 em relação a *Débarcadères*. Michel Collot (1997, p. 15) resume o conceito das *gravitações*: “en resituant la Terre parmi les autres planètes, il relativise la séparation entre les continents ; au dilemme géographique se substitue le sentiment d’une sorte d’ubiquité universelle”.

Se o espaço cósmico e metafísico de *Gravitations* parece fundamental para a valorização da obra, os ecos de exotismo e o “dilema geográfico” de *Débarcadères* apontados acima, isto é, sua temática ligada principalmente ao espaço terrestre e à viagem pelo mundo, trazem uma fecunda dicotomia de partida/chegada tanto do ponto de vista estético quanto da perspectiva cultural. Segundo minha leitura, essas qualidades são positivas e oferecem possibilidades enriquecedoras de estudos de uma literatura produzida num momento capital, em que os sentidos do novo e do velho compõem um embate intenso e importante. Assim, justifica-se a minha escolha para a tradução de uma seleção de poemas de *Débarcadères* em português.

3 Traduzir *Débarcadères*

A perspectiva teórica da tradução, na tese em andamento, divide-se em dois eixos: um referindo-se ao trabalho de todo tradutor, esteja ele envolvido com textos técnicos, literários ou enquanto intérprete; e um específico, no qual exploro a teoria para o caso da tradução de poesia, destacando aquela elaborada no Brasil.

Concernindo à visão geral, entendo o trabalho do tradutor como aquele de "énoncer dans une autre langue (ou langue cible) ce qui a été énoncé dans une langue source, en conservant " ou, sobretudo, esforçando-se para conservar "les équivalences sémantiques et stylistiques" (DUBOIS, 2012, p. 486). Essa interrupção necessária da citação marca os desafios inerentes ao trabalho tradutório, visto que a conservação das equivalências semânticas e estilísticas entre duas línguas nem sempre é possível. DURIEUX (1999, p. 32) observa que "si la traduction ne présentait pas de difficultés, la traduction par ordinateur donnerait d'excellents résultats".

Uma tal complexidade se estende ao caso da tradução poética. Trata-se de um gênero em que a dicotomia forma/fundo – ou, se preferirmos, os elementos estilísticos/semânticos mencionados acima – apresenta uma dinâmica particular. Essa singularidade poderia ser justificada, entre outras possibilidades, a partir da análise proposta por Jakobson em "Linguística e poética", ensaio publicado em 1960. Segundo o linguista russo, a poesia "est une province où le lien entre son et sens, de latent, devient patent, et se manifeste de la manière la plus palpable et la plus intense" (JAKOBSON, 1963, p. 241). Na obra, o autor estabelece as diferentes funções linguísticas sobre cada um dos seis fatores constitutivos do processo comunicativo[107]. A função poética seria caracterizada pela "visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte" (Ibidem, p. 218). Essa perspectiva evoca uma ideia de autonomia do texto poético em relação aos diversos níveis da comunicação, o que é bem marcado quando Jean-Paul Sartre (1972, p. 18) traça a diferença fundamental entre o texto do prosador e do poeta, que "s'est retiré d'un seul coup du langage-instrument ; il a choisi une fois pour toutes l'attitude poétique qui considère les mots comme des choses et non comme des signes".

[107] O esquema desse processo comporta, antes de tudo, um Destinador e um Destinatário. Entre os dois polos, há um Contexto, uma Mensagem, um Contato e um Código. Ainda segundo Jakobson (1963, p. 214), "chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente", uma das quais sendo a função poética.

Em Jakobson, não é o caso de dizer que a poesia não possui signos linguísticos, de instrumentos para comunicar. Na verdade, somente uma interpretação equivocada de “Linguística e poética” poderia sustentar que a poesia, segundo o linguista russo, é separada do fundo, isto é, de tudo o que é exterior aos elementos textuais formais, estilísticos e/ou concretos que codificam uma mensagem.

Álvaro Faleiros, em “Tradução & poesa”, traça um breve panorama histórico da teoria da tradução poética no Brasil. Relata que o poeta Haroldo de Campos, com o seu conceito de *transcriação*, seria o primeiro a sistematizar uma tal teoria. Já em seu primeiro trabalho, “Da tradução como criação e como crítica”, publicado em 1963, Campos propôs um projeto de reescrita textual baseado na isomorfia, tendo a forma como o critério principal da tradução poética. Alguns anos mais tarde, ele indicou em Jakobson a razão de sua escolha: “Entendo por transcriação a operação que traduz, no poema de chegada, a coreografia da ‘função poética’ jakobsoniana” (CAMPOS, 2013, p. 125). Assim, para Haroldo de Campos, traduzir poesia é traduzir a função poética.

A fórmula não apresentaria maiores problemas se a função poética de Jakobson fosse lida em toda a sua complexidade de correlações com as outras funções linguísticas. O equívoco de Campos é compreender a proeminência da função poética num texto de poesia como a razão para a primazia absoluta dos aspectos formais, excluindo dados semânticos e contextuais das outras funções que também estão presentes nesse texto. É o próprio Jakobson que nos adverte sobre a interdependência das funções:

> l’étude linguistique de la fonction poétique doit outrepasser les limites de la poésie, et, d’autre part, l’analyse linguistique de la poésie ne peut se limiter à la fonction poétique. Les particularités des divers genres poétiques impliquent la participation, à côté de la fonction poétique prédominante, des autres fonctions verbales, dans un ordre hiérarchique variable (JAKOBSON, 1963, p. 2019).

Ao propor um panorama histórico da tradução poética no Brasil, Álvaro Faleiros identifica que “foi se constituindo uma poética do traduzir que considera os aspectos formais mais evidentes – como a métrica e a rima – como os aspectos dominantes na reconstituição da forma-poema” (FALEIROS, 2015, p. 274). O autor não afirma se o fenômeno é influenciado pela ou influenciador da *transcriação* de Haroldo de Campos. Essa cultura de tradução nos convida a um estudo mais aprofundado.

De todo modo, Faleiros nos expõe o equívoco ou a escolha de leitura que Campos fez da teoria de Jakobson. Para uma abordagem mais fiel do linguista russo, cita o trabalho de Mario Laranjeira, tradutor e professor brasileiro. Em *Poética da tradução*, de 1993, é elaborado um sistema de interpretação da poesia, no qual figura a função poética jakobsoniana. Diferente de Campos, para quem o aspecto formal do texto prevalece a ponto de justificar importantes deslocamentos semânticos do texto original, Laranjeira propõe que o poema deve ser compreendido em sua totalidade, isto é, respeitando todas as funções linguísticas aí presentes e expressas nos níveis sintático, semântico, prosódico e sonoro:

> não se pode separar, na prática nem na teoria da tradução poética, a forma do fundo. Muito menos ver o conteúdo como elemento traduzível e a forma – esse adorno que poetizaria o fundo – como intraduzível. Toda tradução poética supõe uma visão dialética do texto que só reconhece as oposições na medida em que se integram em uma unidade, em uma totalização essencial (LARANJEIRA, 1993, p. 29).

Esse equilíbrio entre forma/fundo no trabalho do tradutor, essa dialética do estilístico e do semântico nos leva de volta à perspectiva geral sobre a tradução, observada no início do presente capítulo por Dubois (2012). No entanto, ao considerar a teoria jakobsoniana das diferentes funções linguísticas, compreendemos que os vários níveis textuais não se limitam a dicotomias, mas se revelam muito mais como uma relação complexa de elementos variados.

Eis a minha base teórica para a tradução de uma seleção de poemas de *Débarcadères*: busco respeitar a “ordre hiérarchique variable” (JAKOBSON, 1963, p. 19) de todas as funções linguísticas nos poemas de Supervielle, sem dúvidas reconhecendo o destaque à função poética, mas não ignorando a presença das outras funções na totalidade do texto. Assim, guiado igualmente pelas observações de Faleiros e Laranjeira, junto-me aos esforços pelo abandono de uma tendência – ou mesmo uma tradição – formalista de tradução poética no Brasil.

3.1 O recurso ao hipérbato

Segundo a 9ª edição do *Dictionnaire de l’Académie Française*, o hipérbato é uma figura de linguagem “qui consiste à modifier l’ordre habituel du discours,

notamment par la disjonction de deux termes qui habituellement se succèdent”[108]. O dicionário *Michaelis*, em definição próxima, define o hipérbato como “qualquer inversão da ordem normal das palavras na oração ou da ordem das orações num período”[109]. Essa ordem “habitual” ou “normal” do discurso é a estrutura *sujeito-verbo-objeto*; o hipérbato joga com inversões desses componentes. Um bom exemplo do recurso em língua portuguesa está nos dois versos iniciais do Hino Nacional Brasileiro: “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas / De um povo heroico o brado retumbante”[110]. A ordem sintática habitual do discurso seria *As margens plácidas do Ipiranga [sujeito] ouviram [verbo] o brado retumbante de um povo heroico [objeto].* Qual é o papel do hipérbato nesse caso?

A figura de estilo serve, sobretudo, à organização rítmica, particularmente à versificação de língua portuguesa. Os versos iniciais do hino são decassílabos heroicos de cesura – metade do verso, de acordo com a versificação clássica[111] – marcada sobre a sexta sílaba tônica, como se vê no esquema:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ou / vi / ram / do I / pi / **ran** **//** ga as / mar / gens / plá(cidas)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
De um / po / vo he / roi / co o / **bra** **//** do / re / tum / ban(te)

O decassílabo de cesura na sexta sílaba é também conhecido como verso *heroico*, “porque foi preferido para os poemas épicos, ou ainda *italiano*, porque da Itália o trouxe Sá de Miranda para Portugal”, conta-nos Manuel Bandeira (1960, p. 541). Assim, o hipérbato no Hino Nacional Brasileiro adapta o discurso da letra aos paradigmas da versificação. Ainda, deslocando o adjetivo “retumbante” para o final do segundo verso, oportuniza a rima rica com a palavra “instante”, última do verso que fecha o primeiro quarteto.

Portanto, o hipérbato pode ser fundamental para a adaptação do discurso a um modelo textual pré-estabelecido, seja ele a versificação clássica, seja ele alguma outra regularidade interna a determinado poema. É nesse sentido que, tendo em conta a

[108] Disponível em: https://academie.atilf.fr/.
[109] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/.
[110] Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hinos.
[111] Segundo Maurice Grammont (1961, p. 16), a cesura “divise le vers en deux parties, que l’on nomme *hémistiches*, mais qui n’ont pas nécessairement le même nombre de syllabes”. A versificação de língua portuguesa segue o mesmo modelo.

estrutura de um poema na língua de partida, o hipérbato revela-se também, como veremos, um recurso de grande utilidade para a tradução poética.

Tal qualidade foi percebida no decorrer de minha tradução de *Débarcadères*. Como já mencionado, a obra combina as formas clássica e moderna, isto é, alguns textos obedecem a paradigmas estéticos, enquanto outros os ignoram completamente. “La sphère”, por exemplo, se desenrola exclusivamente em quartetos de alexandrinos que alternam rimas masculinas e femininas; já “Paquebot”, um dos primeiros textos do livro, mescla extensos versículos brancos ultrapassando vinte sílabas, e breves redondilhas, octossílabos, eneassílabos, igualmente não rimados. O segundo caso, dada a irregularidade inerente ao poema, não apresentou a necessidade de adaptação formal do discurso, sendo possível proceder a uma tradução mais próxima do literal – envolvendo todos os seus problemas, é certo, os quais poderão ser observados em ocasião oportuna.

O recurso ao hipérbato fez-se necessário somente na tradução dos poemas em que se notaram regularidades na organização textual e no discurso. O casos a serem relatados aqui encontram-se na primeira estrofe de “Aux oiseaux”: “Paroares, rolliers, calandres, ramphocèles, / Vives flammes, oiseaux arrachés au soleil, / Dispersez, dispersez, dispersez le cruel / Sommeil qui va saisir mes mentales prunelles !” (SUPERVIELLE, 1956, p. 42). O poema é composto de 4 quartetos de alexandrinos – versos de 12 sílabas com cesura na sexta – alternando rimas femininas e masculinas em esquema ABBA, este último excetuado no quarteto em questão, cujos segundo e terceiro versos não são rimas, mas assonâncias, visto que as terminações de “soleil” e “cruel” repetem apenas o som vocálico /ɛ/.

É o único caso de assonância em final de versos no poema, todos os restantes são perfeitamente rimados. Para a tradução em português, optei por manter a irregularidade nos dois versos, mesmo que sobre fonemas diversos:

*Vives flammes, oiseaux arrachés au sol**e**il,* *Dispersez, dispersez, dispersez le cru**e**l*	Vivas chamas, são aves do sol arranc**a**das, Vão, dispersem, dispersem, chispem o malv**a**do

Como no poema original, os fonemas repetidos nos versos em português configuram apenas assonância – nesse caso, sobre o fonema */a/* assinalado.

O que convém para o presente relato, no entanto, é a elaboração sintática da tradução. Retornarei ao segundo e ao terceiro versos mais adiante. Tomemos a tradução do primeiro alexandrino do quarteto:

Paroares, rolliers, calandres, ramphocèles,	Rolieiros, calhandras, pipiras, cardeais,

Aqui, não houve recurso ao hipérbato, dado que o próprio texto de partida não apresenta a estrutura mínima *sujeito-verbo-objeto* para que se possa aplicar a figura de linguagem. Mesmo assim, efetuou-se um deslocamento sintático: a tradução em português da palavra "Paroares" passou ao final do verso como "cardeais" – que deve ser lida em sinérese. Por ora, deixemos exposto que a intenção do deslocamento foi 1) de marcar a terminação */ais/* para o verso; e 2) manter a cesura.

Já no segundo alexandrino, foi utilizado o recurso ao hipérbato, indicado em negrito:

Vives flammes, oiseaux ***arrachés au soleil,***	Vivas chamas, oh aves **do sol arrancadas**,

É importante observar que a aplicação do hipérbato não ocorre sobre o texto de partida, mas apenas quando já traduzido o trecho em etapa inicial, de maneira literal[112]: "arrachés au soleil", mantidos a sintaxe do discurso e o gênero da palavra *oiseaux*, pode significar "arrancados do sol". Optando pela palavra "aves" em português e incluindo a interjeição "oh" [113], permaneceram as equivalências semântica, morfológica e sintática de "Vives flammes" para "Vivas chamas" e marcada

[112] Por "tradução literal", aqui, entenda-se a busca das palavras mais próximas morfológica e semanticamente entre o idioma de partida e o idioma de chegada, além da preservação da sintaxe original.

[113] A palavra *oiseau* em francês cria uma dificuldade de tradução em português, visto que pode significar *pássaro* e *ave*. Sem aprofundar os desvios semânticos desse caso e do acréscimo da interjeição "oh", limito-me, nesta ocasião, a justificar a escolha por "ave" em função da cesura do verso. Acrescento que o título do poema, "Aux oiseaux", será traduzido como "Aos pássaros".

a cesura do alexandrino. O primeiro hemistíquio, aí, está sintaticamente resolvido. Porém, para o segundo, caso fosse preservada a sintaxe “arrancadas do sol” da etapa inicial da tradução, o verso possuiria treze sílabas, dado que a terminação masculina obrigaria a contagem da sílaba final. Nesse momento, em segunda etapa já alinhada ao critério da versificação, o hipérbato foi considerado, e com sucesso: a terminação feminina do verso com “do sol arrancadas” subtrai-lhe uma sílaba, mantendo o alexandrino.

No caso do terceiro verso, houve acréscimos e supressões no âmbito lexical e semântico, não tendo sido utilizado o recurso ao hipérbato. Passemos à tradução do último verso:

Sommeil qui va saisir **mes mentales prunelles** !	Sono que vai tomar**-me as ameixas mentais**!

Em negrito, indicam-se onde foram feitas as alterações após a primeira etapa, a da tradução literal. Esta, em português, teve o seguinte resultado: “Sono que vai tomar minhas mentais ameixas”. Curiosamente, aí, o alexandrino teria sido mantido. No entanto, além do sintático-rítmico, havia ainda o critério fonético a ser considerado, representado na necessidade da rima com o primeiro verso do quarteto – finalizado na palavra “cardeais”. Por tal razão, inverteu-se, em segunda etapa, “mentais ameixas” por “ameixas mentais”. Outro fato curioso é que pode ter havido um movimento inverso ao hipérbato na tradução: “mentales prunelles”, com adjetivo precedendo o substantivo, seria um hipérbato aplicado pelo próprio Supervielle, já que “prunelles mentales” – substantivo-adjetivo – estaria mais adequado à ordem habitual do discurso em francês no caso dessas palavras. Assim, em momentos diferentes de meu trabalho de tradução, procedi tanto à construção quanto à desconstrução da figura de linguagem.

Nesse estágio, a tradução do último verso estaria assim: “Sono que vai tomar minhas ameixas mentais”. Apesar de preservar-se a cesura do primeiro hemistíquio, a segunda parte do verso teria 7 sílabas poéticas, não permanecendo o alexandrino. Como solução, o *adjectif possessif* “mes” foi substituído pelo pronome oblíquo “me”, tendo sido acrescido o artigo definido “as” precedendo a locução “ameixas mentais”.

Pela elisão do pronome e do artigo, subtraiu-se uma sílaba do verso, voltando a formar o alexandrino.

Após essas etapas, assim figura a tradução completa do quarteto:

Paroares, rolliers, calandres, ramphocèles, *Vives flammes, oiseaux arrachés au soleil,* *Dispersez, dispersez, dispersez le cruel* *Sommeil qui va saisir mes mentales prunelles !*	Rolieiros, calhandras, pipiras, cardeais, Vivas chamas, oh aves do sol arrancadas, Vão, dispersem, dispersem, chispem o malvado Sono que vai tomar-me as ameixas mentais!

Mesmo que ainda em caráter provisório, o trabalho é resultado de um esforço em equilibrar tanto aspectos concretos quanto semânticos do texto em francês traduzido em português. Certamente, há perdas em ambos os domínios de um idioma para outro, o que ocorre frequentemente em tradução e, assim, não são invalidadas as escolhas feitas para minimizá-las.

4 Conclusão

Aqui, foi relatado um trabalho de tradução poética em andamento. Vimos que, a partir da prática, houve uma divisão em etapas: uma primeira mais literal, semântica, e uma segunda mais formal e já alinhada à versificação, do domínio da poesia. Na segunda etapa, a figura de estilo do hipérbato se revelou de grande utilidade.

Nesse relato, não foi explorado o grau de desvio semântico que o recurso ao hipérbato provoca na tradução. Certamente, há esse desvio. No entanto, julgo que o recurso é preferível à escolha de palavras menos equivalentes semanticamente de um idioma para outro; a alteração sintática do resultado de uma tradução inicial literal é semanticamente preferível a alterações morfológico-lexicais que dariam conta de critérios formais como a versificação. Assim, na segunda etapa de tradução referida, o recurso ao hipérbato foi uma escolha anterior à substituição morfológico-lexical, que seria um último recurso para buscar adaptar elementos textuais formais no trabalho tradutório – o que, aliás, também se expôs no presente relato.

Uma tal preferência ao hipérbato confirma a base teórica de tradução poética utilizada, que propõe um equilíbrio entre forma e fundo: o recurso ao hipérbato objetiva não a primazia sintático-formal, mas uma razoável permanência semântica entre dois idiomas, através do não abandono prévio das palavras mais transparentes encontradas em etapa de tradução literal.

Referências

BANDEIRA, Manuel. **A versificação em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta Larousse, 1960.

BRENNER, Jacques. Supervielle (Jules). In: LAFFONT, Robert; BOMPIANI, Valentino. **Dictionnaire biographique des auteurs de tous les temps et de tous les pay**s. Paris: Éditions Robert Laffont, 1989.

CAMPOS, H., Tradução e reconfiguração: o tradutor como transfingidor, in : TÁPIA, M.; NÓBREGA, T. M. (Orgs.), **Haroldo de Campos – transcriação**, São Paulo, Perspectiva, 2013.

COLLOT, Michel. Jules Supervielle entre l'Amérique et l'Europe. In: **Coloquio Jules Supervielle.** Montevidéu: Ediciones de la Banda Oriental, 1997.

Dicionário Michaelis on-line. Disponível em : https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em 15 jul 2019.

DAF: **Dictionnaire de l'Académie Française.** Disponível em : https://academie.atilf.fr/. Acesso em: 02 jul 2019.

DUBOIS J. et alii. **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris: Larousse, 2012.

DURIEUX, Ch. La difficulté en traduction. In: **Revue des lettres et de traduction**, N' 5, 1999.

Governo do Brasil. **Hino Nacional Brasileiro**. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hinos. Acesso em: 04 ago 2019.

ÉTIEMBLE, René. **Supervielle**. Paris: Gallimard, 1960.

FALEIROS, Á. Tradução & poesia. In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., and STUPIELLO, ÉNA., orgs. **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

GRAMMONT, Maurice. **Petit traité de versification française**. Paris: Librairie Armand Colin, 1961.

JAKOBSON, Roman. Aspects linguistiques de la traduction (1959). In: **Essais de linguistique générale**, trad. Nicolas Ruwet. Paris: Éditions de Minuit, 1963.

KLENER, Monique. "Métamorphoses dans la poétique de J. Supervielle". In**: La Nouvelle Revue française,** n° 94, Hommage à Jules Supervielle 1884-1960. Paris: NRF, 1960.

LARANJEIRA, Mário. **Poética da Tradução**. São Paulo: EDUSP, 1993.

MONTEIRO, Adolfo Casais. **A poesia de Jules Supervielle, estudo e antologia**. Lisboa: Editorial Confluência, 1945.

ROY, Claude. “Supervielle et la métaphysique”. In**: La Nouvelle Revue française**, n° 94, Hommage à Jules Supervielle 1884-1960, Paris: NRF, 1960.

SARTRE, J.-P. **Qu’est-ce que la littérature** ?. Paris: Gallimard, 1972.

SUPERVIELLE, Jules. **Boire à la source**. Paris: Gallimard, 1951.

_____. **Gravitations précédé de Débarcadères**. Paris: Gallimard, 1956.

O TESTEMUNHO DAS MULHERES DA PERIFERIA EM DUAS VERSÕES DA OBRA *LITERATURA MARGINAL*, ORGANIZADA POR FERRÉZ

Luciana Paiva Coronel
Universidade Federal do Rio Grande
lu.paiva.coronel@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende identificar processos de negociação cultural, conforme a entende Stuart Hall (2006), estabelecidos pela literatura marginal em relação ao sistema literário brasileiro contemporâneo no âmbito das duas versões de *Literatura Marginal*, apanhado de autores da periferia agrupados por Ferréz inicialmente nos três atos da Revista *Caros Amigos*, que ocorreram entre 2001 e 2004, contando com mais de quarenta nomes representativos da cena literária da quebrada, dentro os quais havia quatro vozes femininas. Na segunda versão da obra, editada em livro em 2005 com o título *Talentos da escrita periférica*, dez vozes masculinas e apenas uma feminina foram selecionados dentro do grupo maior anteriormente publicado. Busca-se discutir os critérios e valores que teriam norteado tanto a seleção inicial quanto o desdobramento editorial de uma proposta de literatura pensada como arma de empoderamento cultural dos segmentos marginalizados, que no entanto acaba reproduzindo silenciamentos e dicções estereotipadas acerca das mulheres.

Palavras-chave: literatura marginal; vozes femininas; silenciamento; subalternidade.

1 Introdução

Em Capão Pecado (2000), Ferréz divulga e aglutina um conjunto de produtores culturais egressos de zona periférica da cidade de São Paulo, o bairro Capão redondo, região marcada pela miséria e pelas altas taxas de criminalidade. Nos moldes de um "mutirão de palavras" (RODRIGUEZ, 2004)., o romance tem intertextos de depoimentos assinados por essas lideranças entrecortando o fio narrativo ficcional conduzido pelo autor cujo nome consta na capa da publicação, que não é, entretanto, responsável pela totalidade dos múltiplos discursos presentes no interior das páginas que compõem a narrativa multifacetada e polivalente.

Propondo compor "a voz da periferia" em seu livro de estreia, o escritor dá espaço para que ecoem em sua obra múltiplas dicções de um mesmo discurso, enunciado por lideranças da periferia, impregnadas de testemunhos de exclusão e preconceitos, de queixas e de denúncias. Em três números especiais da *Revista Caros Amigos*, lançados na sequência, entre 2001 e 2004, o autor, agora reconhecido no sistema literário como portador de uma proposta literária originária da margem urbana brasileira, reforça a promoção de vozes autorais enraizadas nesses espaços de precariedade e militantemente voltadas a afirmar sua força espaço como espaço produtor de não apenas de violência, mas de cultura.

Literatura marginal: talentos da escrita periférica (2005) é uma seleção dos textos anteriormente publicados nos três atos da revista organizada pelo autor oriundo de Capão Redondo. Na mesma há apenas uma autora, Dona Laura Matheus, apresentada como "porta-voz da comunidade da colônia de pescadores Z-3, em Pelotas, RS". Nos três números da revista cuja edição resultou no livro havia ao todo quatro autoras em um universo de quarenta autores. Além de D. Laura, se faziam presentes Maria da Conceição Paganele, Cláudia Canto e Elizandra Souza, que não foram selecionadas para a versão em livro de *Literatura marginal*.

É sobre este processo de filtragem dos discursos femininos implementado por Ferréz, suas razões, seus possíveis critérios, que se pretende tratar neste artigo, que trata, por meio deste exemplo, das negociações estabelecidas entre a margem e o centro do sistema cultural brasileiro contemporâneo, nos moldes em que as pensa Stuart Hall (2006), como embate interminável entre vozes de dentro e vozes de fora do mundo da cultura, em luta por espaço.

Trata-se, da parte que já está inserido, de preservar e vigiar o espaço, e de abrir brechas em terreno alheio, da parte de quem está chegando com novas texturas, novos olhares, novas linguagens. Acompanhar este processo importa a todos que se preocupam com questões ligadas à democratização da cena literária, ao alargamento da cidadania cultural e ao direito à literatura como um direito humano essencial, como o pensou o mestre Antonio Candido (2004), agora também no âmbito de sua produção.

2 Vozes femininas em discussão

Dona Laura Matheus, dentro do conjunto dos três números da *Revista Caros Amigos* dedicados à literatura marginal, assina os contos "Os olhos de Javair" (ato II) e "A vingança de Brechó" (ato III). Junto a ela estão Maria da Conceição Paganele, com "O sonho de uma mãe da Febem" e Cláudia Canto "Um presente para a elite brasileira", no ato II, e Elizandra Souza, com os poemas "um feto", "suicídio", "lixão" e "Maria", no ato III. Havia, portanto, quatro mulheres em um universo majoritariamente masculino, composto por quarenta autores homens, como já dito. No prefácio *Terrorismo cultural,* o organizador define o projeto que os une, a "Literatura marginal":

> é a literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou sócio-econômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo. Mas alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito como falamos, como contamos a história, bom, isso fica para os estudiosos, o que a gente faz é tentar explicar, mas a gente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta (FERRÉZ, 2005, p. 12-13).

A condição autoral constitui o primeiro eixo definidor da Literatura que se apresenta. Trata-se de “minorias raciais ou sócio-econômicas”, autorias negras ou mestiças socialmente vulneráveis que efetivamente constituem grandes exceções no mundo seleto dos autores de literatura, marcado pela pouca representatividade das vozes subalternas, conforme mapeamento realizado por Regina Dalcastagné (2012). Mulheres constituem notoriamente minorias dentro do universo seleto dos autores nacionais, mas o organizador da edição não percebeu a relevância do tópico de gênero no debate que sua obra ensejava.

A construção identitária dos autores que compõem o volume lançado em 2005 é afirmada sobretudo em relação à condição social da pobreza, com todas as privações que dela decorrem, pouco acesso a ensino, sistema de saúde, transporte, esgoto, etc**.** Esta pobreza encontra-se geograficamente localizada na periferia das cidades brasileiras. A alteridade entendida como adversária é identificada com o centro urbano, onde está a riqueza e os privilégios que lhe são inerentes. Reproduz-se em via inversa, a hostilidade predominante no conjunto da sociedade sobre os habitantes da periferia.

A afirmação identitária pela via da marginalidade cristalizada no nome agrega esse coletivo autoral num todo cuja marca central em termos de estilo é a violência. Conforme consta no “Manifesto Terrorista”, que os define no sistema literário: “Sabe duma coisa, o mais louco é que não precisamos da sua legitimação, porque não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos.” (FERRÉZ, 2005, p.10). Traço comportamental culturalmente atribuído aos homens, a manifestação agressiva dirige-se neste caso à sociedade que propaga a discriminação como um todo, representada num primeiro momento nos leitores de suas páginas:

> Ferréz implicitamente concebe o público de classe média como sua audiência primária quando explicitamente dedica o livro aos que “não foram alfabetizados e, portanto, não poderão ler esta obra.”
> Seu leitor ideal pertence a comunidade, mas a impossibilidade deste ideal torna-se a base para a denúncia da injustiça social. (ATENCIO, 2006, p.284**)**

O Manifesto de batismo da “Literatura Marginal” confronta os leitores de classe média com um discurso de ódio lastreado na divisão de classes da sociedade burguesa. Tomados como segmento privilegiado, a enunciação periférica não lhes poupa o privilégio da leitura, como bem acentuou Rebeca Atencio (2006). Segundo a estudiosa, “o antagonismo desses escritores e narradores em relação à literatura é símbolo de uma resistência maior dos setores excluídos em relação à sociedade como um todo” (ATENCIO, 2006, p.284).

A crítica especializada foi desafiada por esta literatura fervorosamente ideológica, engajada de um modo pouco visto até ali na cena literária brasileira, porque produzida pelos próprios excluídos. Érica Peçanha do Nascimento, antropóloga pioneira no estudo dessas vozes autorais, faz importante consideração em *Vozes marginais na literatura:* “A ideia essencialista de uma cultura da periferia, defendida pelos escritores estudados, e exclusiva dos moradores das periferias, pressupõe um mundo à parte.” (PEÇANHA, 2009, p. 56). Ferréz assume esta dissociação essencial entre dois mundos, entre duas culturas, que se desdobra em produções literárias consideradas adversárias:

> Cansei de ouvir:
> - Mas o que cês tão fazendo é separar a literatura, a do gueto e a do centro.
> E nunca cansarei de responder:
> - O barato já tá separado há muito tempo, só que do lado de cá ninguém chegou com a nossa parte, foi feito todo um mundo de teses e de estudos do lado de lá, e do cá, mal terminamos o ensino dito básico.
> (FERRÉZ, 2005, p.13).

Importa referir que para este enfrentamento social ensejado pela literatura faz-se necessário consolidar a unidade desta totalidade essencializada chamada “periferia” da qual emerge uma produção literária no juízo de Ferréz igualmente uniforme, a “literatura de periferia”, ainda que por vezes ele possa dizer o contrário: “Não somos um bloco, não somos iguais, e a palavrarma [...] prova isso” (FERRÉZ apud: VAZ, 2007, p. 11-12). Ainda que não sejam idênticos todos os moradores da periferia, importa a este que responde pelo conjunto polir arestas de diferença, diluir especificidades e promover a cultura da periferia como instância que agrega, e não separa seus produtores.

Paulo Roberto Tonani do Patrocínio considera que as obras identificadas com esta literatura sejam “manifestações contra-hegemônicas, resultantes de um esforço

em produzir uma imagem própria sobre a vivência marginalizada, silenciando, assim, qualquer outro discurso produzido fora do espaço periférico.” (2010, p. 1). De fato é verificável nos textos produzidos a reivindicação de exclusividade baseada na autenticidade dos relatos, se oferecendo ao público as vozes marginais do século XXI como as únicas autorizadas a falar a respeito da situação da periferia na medida em que se vêem como as únicas que conhecem essa realidade e dominam seu código linguístico.

O estudioso paulista analisa os limites dessa proposta:

> estabelecer uma fronteira rígida entre os espaços centrais e as esferas marginalizadas a partir do tópico da linguagem resultaria em um procedimento analítico que (re)produziria uma compreensão estigmatizada acerca dessa população. O estigma se dá na busca por uma linguagem que seja própria da periferia, esquecendo-se de que as falas produzidas nas margens são, antes de tudo, heterogêneas e impulsionadas por grupos sociais específicos e dotados de códigos culturais distintos. (PATROCÍNIO, 2010, p.41-42).

Ainda que se apresentem com perfis monolíticos e profiram discursos muito sintonizados em termos de léxico e ideologia, é certo que as vozes da margem em seu embate cotidiano no mundo social revelam dicções muito variadas e pautadas em reivindicações muitas vezes antagônicas entre si. Ferréz, no entanto, precisa calar toda e qualquer voz que não reforce a oposição essencial entre a periferia e o centro, a fim de agregar o coletivo situado na margem urbana para o embate com o *status quo*. A desigualdade social, sendo a origem da segregação que confina os moradores pobres em regiões remotas da cidade, criaria, assim dois universos estanques cuja oposição norteia as construções discursivas, que se estruturam a partir do signo da diferença.

Ao apresentar no centro do mundo da cultura uma produção literária identificada como expressão simbólica unificada das pautas do conjunto dos “manos” da periferia, o organizador da edição acaba negando o que Gayatri Spivak considera o caráter “irredutivelmente heterogêneo” da categoria da subalternidade. (1990, p.11). Homogeneizados num todo orgulhosamente autodenominado “marginal”, os autores da quebrada propiciam uma ressignificação interessante do termo:

> Um termo injurioso constitui uma sociabilidade negativa; este mesmo termo pode, no entanto, ser abraçado, saudado, afirmado, e utilizado estrategicamente para nomear um coletivo ativo e ativista, militante. O termo é utilizado pela afirmação localizada, apropria-se de sua herança negativa,

> inverte o estigma. […] Apropriar-se dele é inverter o sentido da injúria, é transformar a marca do estigma em marca de circulação de um coletivo. O bonde chamado desejo. (PENNA In: TENNINA, MEDEIROS, PEÇANHA, HAPKE, 2015, p.14).

Empoderados e agressivos, os “marginais” invadiram de forma injuriosa, como uma gangue masculina, a cena literária brasileira no raiar do século XXI: “Somos o contra sua opinião, não viveremos ou morreremos se não tivermos o selo da aceitação, na verdade, tudo vai continuar, muitos querendo ou não.” (FERRÉZ, 2005, p.9). Ou ainda: “A maior satisfação está em agredir os inimigos novamente, e em trazer o sorriso na boca da dona Maria ao ver o livro que o filho trouxe para casa” (FERRÉZ, 2005, p.12).

Para lograr seu intento de invadir a cena literária brasileira contemporânea, demarcando uma área para os autores marginais em bloco, Ferréz não pode atentar para os atravessamentos inerentes à dinâmica do processo da vida social. Não é à toa que a única autora selecionada para a versão em livro de *Literatura Marginal* tenha sido Dona Laura, autora cuja dicção autoral marginal muito particular se pretende discutir, buscando hipóteses interpretativas para o reconhecimento que justifica sua inserção dentro de um grupo no qual constitui voz feminina única e isolada.

3 A voz autoral “marginal” de Dona Laura Matheus

Dona Laura comparece com dois contos, tanto nos atos da “Literatura Marginal” publicados pela revista *Caros Amigos,* vendida em bancas de jornal, quanto no livro voltado a um público mais elitizado, “Os olhos de Javair” e “A vingança de Brechó”, ambos afinados entre si e bastante distintos em vários sentidos do tom dos demais autores das publicações, em suas duas versões.

“Os olhos de Javair” é narrado de um modo maniqueísta por um filho criado com dificuldades somente pela mãe, de quem enuncia sentir vergonha. O narrador revela a pouca consideração que tem por sua única provedora, julgada pelo mesmo incapaz na tarefa de atender devidamente as suas necessidades materiais:

> Em matéria de emprego, ela dava um péssimo exemplo, dava um duro danado numa lanchonete de terceira categoria. […] Ela fazia dez horas corridas e ganhava uma bagatela que não cobria um terço das minhas despesas, era uma incompetente.” (MATHEUS in FERRÉZ, 2005 p.36).

O conto constrói a figura materna como imaculada e íntegra, capaz de reagir ao assalto que o filho realiza no seu local de trabalho para difundir valores que os membros da periferia necessitam, de acordo com o juízo autoral, para manter-se fora da zona da criminalidade: “-Não roubarei, nem mesmo por você, meu filho” (MATHEUS, 2005, p. 36), diz ela, atirando com o revólver do patrão naquele a quem dera a vida, cujos olhos claros eram o traço fisionômico definidor. Idealizando a virtude da mãe como mulher cuja honra exige todos os sacrifícios, o texto traz ainda a valorização dos olhos azuis do protagonista, elemento estético muito afinado ao padrão de beleza hegemônico e europeu e nada afinado à estética da periferia.

Javair narra sua morte de modo alegórico, com elementos que mostram que preferiu o inferno ao céu, o caminho “do mal”, pois poderia permanecer no local em que chegara após o tiro, onde havia uma casa de orações repleta de “gente vetusta” com a Bíblia aberta, mas a esta paz o protagonista reagiu: “- Quero sair deste lugar micha, onde está o cigarro, as mulheres, a bebida?” (FERRÉZ, 2005, p. 38). Bastante caricata, a cena revela os atrativos que desencaminharam a moral de Javair.

O conto tem caráter incontestavelmente moralizante e o ensinamento ali contido é de natureza cristã. A narrativa de Dona Laura não se restringe, deste modo, a abordar a necessidade de Deus para a sobrevivência do homem da periferia, mas constitui uma pregação dirigida ao leitor em um molde narrativo atípico no conjunto da escrita periférica. Paulo Roberto Tonani do Patrocínio: “Nos contos de Dona Laura é visível a busca por uma linguagem culta, com um manejo peculiar da escrita, utilizando procedimentos que apontam para um tratamento distinto dos personagens e situações descritas.” (2010, p.34-35)

A linguagem culta da autora beira o preciosismo, distanciando-a da escrita dos companheiros da empreitada marginal, mais rude e mais coloquial. Elemento central da identidade “marginal” dos textos dos autores da periferia, o realismo que lhes conforma advém em boa medida da crueza da oralidade que ali comparece. Ao se inspirar em formas canônicas de escrita, Dona Laura parece conformar uma enunciação mais convencional, cujo teor de margem ficaria circunscrito ao pertencimento físico da autora ao espaço geográfico situado em zona da periferia urbana.

Em seu outro conto, “A vingança de Brechó”, o personagem do título e Januário apaixonam-se pela índia Potira, descrita como “moça inculta” pelo narrador. O conto encerra em um presídio, no qual se encontram os dois pretendentes ao seu amor na

condição de membros de gangues rivais, confirmando a ruína a que foram arrastados ambos em virtude do desejo despertado por ela, a respeito da qual é ainda dito: “Hoje sobrevive à fome e à miséria moral” (MATHEUS In FERRÉZ, 2005, p.39). Tal miséria é logo atribuída ao desregramento de sua conduta:“É despreocupada, curtindo a vida como se lhe apresenta. No verão, banha-se na cachoeira e o faz alisando o próprio corpo, sensual e provocante, fazendo excitar garotos que, sabe, estão a espreitar, ambiciosos” (MATHEUS IN FERRÉZ, 2005, p.39).

Apresentada, assim, pela voz narradora como uma mulher promíscua, Potira ela mesma confirma tal julgamento: “- A mata, o barulho das águas na cachoeira me excitam, é o sangue índio correndo em minhas veias” (MATHEUS In FERRÉZ 2005, p. 40). Na única vez em que fala, a índia reproduz o discurso preconceituoso hegemônico, dizendo-se vítima de uma herança ancestral de imoralidade. O narrador complementa tal juízo, explicando por meio de um essencialismo étnico patético a sua conduta: “a índia era como o orvalho: carecia molhar muitas plantas ao mesmo tempo, doava-se a todos com a mesma intensidade, mudá-la seria como oferecer-lhe a morte” (MATHEUS In FERRÉZ 2005, p.40).

Grávida, a moça é assassinada por um dos amantes em crise de ciúmes, fatalidade já prevista como desenlace natural de sua lascívia: “Rosa que nasce no lodo tem vida curta e não é pela lama existente no lugar, é pelos olhos cobiçosos” (MATHEUS, In FERRÉZ 2005, p.42). “Safadinha”, bugrazinha” já tinham sido acionados como termos pejorativos por meio dos quais a voz narrativa apresentara Potira. Brechó, o amigo de infância, fora por sua vez inserido em cena como “um negrinho”. Tal designação em nada converge com o imaginário dos demais autores da periferia, marcado pelo forte engajamento na luta antirracismo.

Um arcabouço de preconceitos é acionado para estruturar o fio de sentidos que deslinda a história. Brechó, que pede forças ao diabo para matar Januário a facadas, acaba sendo. morto pelo guarda do presídio. O mal comparece individualizado em cena e assim sendo, apenas uma citação da Bíblia poderia devidamente arrematar a narrativa: “Os presidiários assistiram o fim de uma senda do mal, caminho peçonhento escolhido para viver por aqueles que não conhecem o amor a Deus. ‘O homem irascível levanta contendas, e o furioso multiplica as transgressões. (prov 29, v 22)” (MATHEUS In FERRÉZ, 2005, p.48).

Laura Matheus apresenta em seus contos os dois estereótipos femininos: a mãe como modelo de integridade (aqui a serviço do patrão) e a mulher como fonte de

conflitos, dada a natureza corrompida de seu sexo. De pouco valeu a presença de uma autora em meio aos escritores da periferia, pois as mulheres continuaram silenciadas no interior das narrativas constantes do volume coletivo. Se os homens da periferia constituem já a margem do sistema, às mulheres parece caber luta específica por direito à expressão de sua pauta, pouco contemplada na primeira edição de Literatura marginal, e reduzida apenas à presença de autora controversa em termos de posicionamento crítico de gênero como Dona Laura na segunda edição da mesma.

O crítico literário Stuart Hall analisa a dinâmica dos processos culturais contemporâneos entre a margem e o centro, apontando o diálogo empreendido contemporaneamente entre estes dois âmbitos da produção cultural como decorrente da luta posta pelos movimentos sociais minoritários desde os anos 60, que abriram brechas nos espaços dominantes à ocupação dos de fora. A ser ver, no entanto, “os espaços conquistados para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Limitados” (HALL, 2006, p.321). Tal é exatamente o que se verifica na disputa de espaço ensejada pela publicação em discussão, na qual as vozes autorais femininas da periferia foram gerenciadas e acabaram perdendo espaço dentro da publicação à medida que esta crescia em termos de público.

Se as lutas em torno da diferença reforçaram novos sujeitos no cenário político e cultural mundial em termos de raça, de feminismo e de políticas sexuais no movimento de *gays* e lésbicas, não se pode negar que, exatamente como Stuart Hall compreendera, no caso das mulheres da periferia dentro de *Literatura Marginal*, “o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada.” (HALL, 2006, p.321). Calam-se na segunda edição da obra dicções militantes e empenhadas em críticas à ordem patriarcal e prestigia-se uma voz cristã e moralista em relação a padrões de comportamento.

4 As demais vozes autorais femininas constantes da primeira edição de Literatura Marginal

Ainda que portadoras de traços individuais em termos de imaginário e linguagem, pode-se considerar que o conjunto das demais vozes autorais femininas presentes na edição original de *Literatura Marginal,* Maria da Conceição Paganele, Cláudia Canto e Elizandra Souza, apresenta proposta literária afinada e bem distinta daquela identificada em Dona Laura. Advém possivelmente de sua peculiar adesão

aos padrões estabelecidos em termos de gênero e comportamento a sua promoção como única escritora presente na versão editada e reduzida da obra.

O texto de Maria da Conceição Paganele intitulado “O sonho de uma mãe da Febem”, por exemplo, compareceu inicialmente no Ato II da revista, aquele em que surgem as vozes das mulheres da periferia após um número inicial exclusivamente composto por vozes masculinas. Narrado por um narrador heterodiegético, o conto trata da história de uma jovenzinha cuja infância fora marcada pela privação de comidas gostosas, bem como de “vestido de popeline, saias bordadas em zigue-zague, meias de pompom, sapatos de couro […] de Cinderela. (FERREZ, 2002, p.8).

A partir de um olhar nitidamente feminino, os elementos do conto de fadas às avessas vão cedendo espaço a uma narrativa crua acerca da vulnerabilidade social feminina, marcada pelo desemprego, marido alcoólatra, filho envolvido no tráfico de drogas muito jovem encaminhado para instituição corretiva, espaço referido desde o título e apresentado na narrativa como “vestibular do crime, passaporte para a cadeia” (FERREZ, 2002, p.8). Um acróstico de Febem consta no texto, identificando as iniciais da fundação que deveria acolher e ressocializar jovens infratores com ineficiência, violência e morte:

> F (Falsidade com as famílias).
> E (Espancamento igual).
> B (Bagunça total).
> E (Estar sem esperança).
> M (Morte psicológica).
> (FERRÉZ, 2002, p.8)

Marcado por um olhar religioso também presente nos contos de D. Laura, mas que aqui é ressignificado não como doutrina, mas como perspectiva consolatória, “O sonho de uma mãe da Febem” contém dados presentes na história de vida de sua autora, apresentada na publicação como uma das fundadoras e presidente à época da AMAR, Associação forjada pela dor entre “Mães sofridas com o mesmo ideal, Amar os seus filhos e os das outras também, Resgatando valores e transformando jovens infratores em pessoas de bem.” (FERRÉZ, 2002 p.8).

Com um tom agressivo muito similar ao dos homens com quem divide as páginas do ato II da Revista Caros Amigos, Cláudia Canto comparece no volume com o poema “Um presente para a elite brasileira”, que trata das questões específicas de uma mulher cujo protesto ancora-se na situação histórica de uma inserção social que passa antes de mais nada pelo corpo, objeto primordial do desejo masculino:

Dou de presente uma navalha na carne
Meu sangue de mulher para os famintos de cultura
Me masturbo perto dos galãs e cuspo nos seus cérebros vazios e vis…
Cambaleio diante dos tribunais maldizendo os répteis que só enxergam bundas.

Dou de presente *mulheres negras de atitude e enalteço seus cabelos de carapinhas*
Dou a admiração dos covardes
A sintonia dos loucos
E a magnitude dos poetas
Grito palavras de desassossego, sãs e loucas
Infiltrarei um marginal em cada universidade para mostrar do que somos capazes.

Dou de presente
[…]

Sem teto sem pão, sem inglês, sem francês, sem computador
Com ódio, com sangue nos olhos, com armas, sede de vingança
Marginais permanentemente enfurecidos, dispostos a morrer para mudar
O rumo desta gotinha que cai da sua janela.
(FERRÉZ, 2002, p.11)

Elizandra Souza comparece no ato III da Revista Caros Amigos com quatro poemas, “um feto”, “suicídio”, “lixão” e “Maria”, cujos temas, evidenciados desde os títulos, revelam a centralidade das questões de gênero na pauta poética da autora. O “feto” a que se refere o primeiro poema é uma jovem menina, moradora da rua, cuja luta pela sobrevivência é apresentada como a busca de desenvolvimento de um ser ainda em formação. O aborto referido nestes versos é aquele que não fizeram seus pais.

O poema “suicídio” imita o modo de significação do anteriormente citado, pois seu título alude à própria vida da mulher negra, arrancada do seio materno de áfrica mãe e lançada no Brasil a condições de vida que se assemelham à morte, com fome e frio e sem teto. Do mesmo modo “lixão” constitui-se como enunciado poético cristalizador do espaço dos dejetos como fonte de sobrevivência para muitos. O poema “Maria” não foge a este tipo de abordagem:

Crucificada está Maria
Com a barriga habitada
Morreram os sonhos e ainda/
tem olhar clemente
A religião já não a consola
Pois sua vida é sacrificada
Usa chinelos havaianas

Mas na verdade está descalça
Seu filho no ventre
Se move angustiado
Com medo de passar fome
Quando sair do placentário
Muitas são marias macabéias
Que estão desconsoladas.
(FERREZ, 2002, p.30).

Aludindo à personagem bíblica, o poema explora o campo semântico da narrativa cristã, aludindo à situação "crucificada" da mulher grávida, que religião nenhuma pode consolar. Percebe-se mais uma vez o movimento ágil com que a autora, aludindo em seus títulos a um sentido previsível em uma primeira leitura, acaba ressignificando nos poemas esse sentido inicial, afastando-se, neste caso, de uma perspectiva religiosa propriamente dita, o que traria um olhar moralizante ou evangelizador absolutamente ausentes em seu imaginário poético. Trata-se de "marias macabeias/ que estão desconsoladas" (In: FERREZ, 2002, p.30), quaisquer mulheres oprimidas cuja situação dramática de vida o poema revela.

Conclusão

Muito diferentes entre si, as autoras da periferia Maria da Conceição Paganele, Cláudia Canto e Elizandra Souza são, no entanto, portadoras de dicções literárias muito afinadas com o teor testemunhal que é marca central da literatura marginal como um todo, pautada pela denúncia das mazelas sociais e pela sede de justiça. Diferentemente delas, Dona Laura mostra-se voz autoral muito distinta, tanto em termos de imaginário quanto de linguagem, como se viu. Única mulher aceita entre os autores da periferia na edição de *Literatura marginal* em formato de livro, pode-se considerar que até mesmo homens oprimidos pelo sistema vem na submissão feminina ao padrão da dominação patriarcal vigente um traço apreciável ou no mínimo aceitável.

Desta opressão de gênero, implementada pelos próprios homens da periferia, as autoras da margem somente se libertarão quando começarem a publicar seus próprios textos. Mas isto compõe já cenas dos próximos capítulos de uma história ainda em curso, cuja parte situada entre a publicação da primeira edição de Literatura marginal e a segunda foi objeto de discussão nas páginas anteriores. Que sigam essas mulheres periféricas construindo sentidos próprios por meio da palavra e que consigamos nós, intelectuais engajadas na sua causa, abrir-lhes espaço de fala nos

espaços acadêmicos por onde circulamos. Não é muito, mas é o que nos cabe fazer e não é sem satisfação que o fazemos.

Referências

ATENCIO, Rebecca. Dangerous Minds: Brazil's Escritura da exclusão and Testimonio. **Hispania** n.89, v.2. University of Wisconsin, Madison, 2006, p.278-288.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre azul, 2004, p.169-191.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FERRÉZ: **Capão pecado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FERRÉZ. Terrorismo literário. In: FERRÉZ (org). **Literatura marginal**: talentos da escrita periférica. Rio de Janeiro: Agir: 2005, p.9-14.

FERRÉZ. **Literatura marginal** (org). Caros Amigos, ato I, II e III. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2001-2004.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, Rio de Janeiro: Ed. UERJ. Um mapa de ausências, p.147-196, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2006.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes marginais na literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. **Escritos à margem**: a presença de escritores de periferia na cena literária contemporânea. Tese (Doutorado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PENNA, João Camillo. Margem entrevista. In: TENNINA, Lucía, MEDEIROS, Mário, PEÇANHA, Érica, HAPKE, Ingrid. **Polifonias marginais**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015, p.13-19.

RODRIGUEZ, Benito Martinez. O ódio dedicado: algumas notas sobre a produção de Ferréz. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, no 24. Brasília, julho-dezembro de 2004, p. 53-67. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846195.pdf

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de Pedras**. São Paulo: Global Editor*a,* 2007.

OBALIBRAS: METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM DE LIBRAS

Tatiana Bolivar Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas- UFPEL
tblebedeff@gmail.com

Rubia Denise Islabão Aires
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFSul
rubia.aires@hotmail.com

Angela Nediane dos Santos
Universidade Federal de Pelotas- UFPEL
angelanediane@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a metodologia utilizada na produção de objetos de aprendizagem de Libras no projeto de pesquisa Obalibras. O projeto objetiva suprir a carência de materiais didáticos para o ensino de Libras. A proposta do Obalibras foi baseada nos cursos de British Sign Language (BSL), que seguem um currículo comum o qual possui uma equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Os roteiros são produzidos a partir de três parâmetros: a) as habilidades comunicativas, que trazem, em sua base, uma proposta de Ensino Comunicativo de Línguas; b) as características de objetos de aprendizagem e, c) as sugestões para produção de vídeos para o ensino de Libras de Lebedeff (2017). Os roteiros são escritos pelos próprios participantes do projeto, e passam por uma avaliação/discussão de grupo sobre língua, linguística e cultura surda. Os vídeos produzidos não ultrapassam dois minutos e estão disponibilizados no Youtube.
Palavras-chave: metodologia para ensino de línguas; Obalibras; objetos de aprendizagem de Libras.

1 Introdução

A demanda por Disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Licenciatura a partir do Decreto 5626/2005 provocou, além de um movimento para a formação de professores para esta disciplina, a produção de material didático para dar conta do ensino de uma língua de modalidade viso-espacial. Sendo uma língua cuja produção e recepção se faz pelo corpo em movimento e pelo canal visual, ela requer que seu registro seja realizado pelas tecnologias de captura de imagem. Nesse sentido, percebe-se que a forma mais utilizada de registrar, guardar e rever as produções em Libras é através de vídeos.

Como comentado, desde a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura muito material em vídeo tem sido produzido. Entretanto, os materiais carecem de critérios para sua produção, alguns sendo muito extensos, outros configuram-se como listas de vocabulários e há, ainda, a questão da variação

linguística, pois muitos vídeos produzidos em outras regiões do Brasil apresentam sinais que não são de uso comum no Rio Grande do Sul.

Sobre a variação linguística da Libras é importante observar que:

> A Libras é uma língua natural, assim como as línguas faladas, mesmo que apresente uma modalidade diferente. Como todas as línguas orais, a Libras passa pelo mesmo processo consecutivo, gradual de variação e mudança linguística, seja por influências internas, ou até mesmo por contato com outras línguas de sinais, e ainda, o contato com surdos que residem em diferentes regiões no Brasil (SILVA e BURGEILE, 2018, p. 358).

Deste modo, há a necessidade de produção de um material didático para Ensino de Libras como L2 que contemple, para além de habilidades comunicativas a variação linguística regional.

Este trabalho apresenta a metodologia utilizada na produção de objetos de aprendizagem (LIMA, FALKEMBACH e TAROUCO, 2014) para o ensino de Libras no projeto de pesquisa Obalibras, desenvolvido na UFPel. O projeto objetiva suprir a carência de materiais didáticos para o ensino de Libras pautados no ensino comunicativo de línguas que contemplasse a variação linguística regional. Como não existem parâmetros para o ensino de Libras como L2 nas disciplinas dos Cursos de Graduação, a proposta do Obalibras foi baseada nos cursos de British Sign Language (BSL), que seguem um currículo comum determinado pelo UK Occupational Language Standards (CILT, 2010), o qual possui uma equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (MEC/PORTUGAL, 2001).

Os roteiros são produzidos a partir de três parâmetros: a) as habilidades comunicativas, que trazem, em sua base, uma proposta de Ensino Comunicativo de Línguas; b) as características de objetos de aprendizagem e, c) as sugestões para produção de vídeos para o ensino de Libras discutidas por Lebedeff (2017).

Dentre as sugestões de Lebedeff (2017) pode-se destacar: 1) o uso de narrativas para introdução das habilidades e vocabulário; 2) tempo limite de até 2 minutos para os vídeos; 3) materiais de apoio podem ser mais longos desde que legendados; 4) elaboração do roteiro com foco nas habilidades linguísticas; 5) glossários disponibilizados apenas como glossários e, com essa finalidade e não pseudo-narrativas que apresentam listas de uma mesma família lexical 6) privilegiar as características de granularidade, reusabilidade, acessibilidade e interoperabilidade na

produção dos vídeos; 7) cuidar o excesso ou a falta de diferentes planos de filmagem; 8) privilegiar, nas gravações, o Plano Americano e o Meio Primeiro Plano.

Os roteiros são escritos pelos próprios participantes do projeto, tanto de maneira individualizada como colaborativa. Para sistematizar o processo de roteirização é sempre realizado um planejamento prévio que engloba: - descrever o que se quer trabalhar naquela gravação e em que espaço será gravado; - as cenas que serão gravadas; - o roteiro com as falas e - como serão os planos de gravação no processo de decupagem. Todo esse processo toma por base as habilidades comunicativas propostas pelo quadro europeu, assim como, os aspectos linguísticos e culturais imbricados na aprendizagem da Libras.

Nesse processo de planejamento prévio para a roteirização são discutidos e avaliados por exemplo, no caso do espaço para gravar, quais as condições desse ambiente – ambientes com poluição sonora e visual são descartados, pois prejudicam o andamento e a qualidade das gravações. Especialmente a poluição visual do ambiente que interfere na assimilação do conteúdo pelo usuário, já que a narrativa está em uma modalidade de língua visual-espacial – Libras. Esse processo, como já citado, é desenvolvido pelo grupo em encontros semanais, como ilustra a figura 1, em um dos momentos de discussão e avaliação:

Figura 1: Momento de discussão de roteiro

Fonte: arquivo de imagens do Projeto Obalibras.

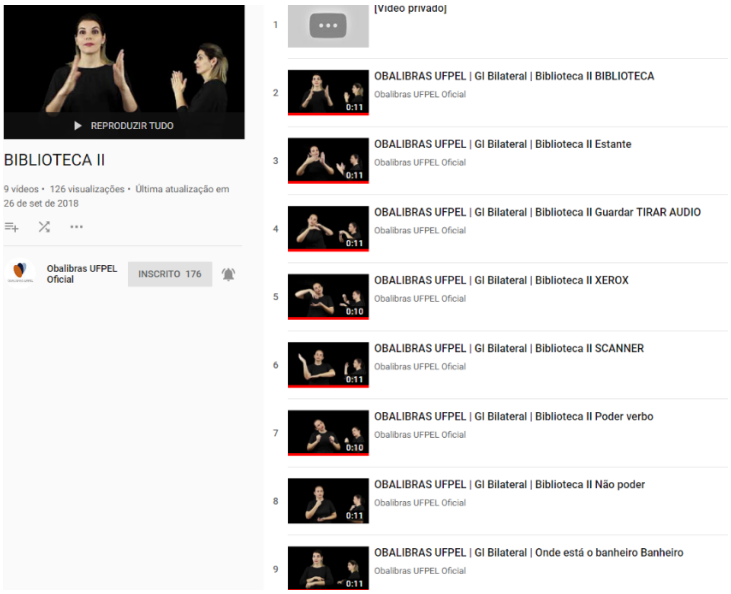
Como comentado, os vídeos produzidos não ultrapassam o tempo de dois minutos e estão disponibilizados no Youtube, para dar conta das características de Recuperabilidade, Acessibilidade e Interoperabilidades dos Objetos de Aprendizagem. A apresentação dos vídeos na página do Youtube pode ser observada na figura 2:

Figura 2: Página de apresentação do Obalibras no Youtube

Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCvd4qQ4_OR3w7kIgUSO-UpA

Uma playlist de glossário (Figura 3) acompanha cada vídeo de diálogo. Os vídeos não apresentam nem áudio nem legendas, por uma opção didática, e, nas filmagens, o uso de plano e contra-plano foi necessário para viabilizar a visualização de configurações de mãos, direção e movimentos por um ângulo frontal entre os interlocutores. Com raras exceções, os diálogos são enquadrados por visão lateral.

Figura 3: Playlist de Glossário na página do Youtube



Fonte: https://www.youtube.com/playlist?list=PL5mR9RsLI0KmjHpFkCdrt1utuVsCfP4ux

As narrativas dos vídeos apresentam o dia-a-dia de estudantes na Universidade, tais como a busca por um livro na Biblioteca, a realização de matrícula, a busca de indicações de locais dentro da Universidade, a decisão pelo lanche, entre outros. A maior parte das filmagens foi realizada dentro das dependências da UFPEL, para facilitar o processo de locação e, dar maior realismo aos vídeos.

2 Metodologia

A pesquisa segue o modelo da Pesquisa-Aplicação (PLOMP et al. 2018), que envolve um conjunto de procedimentos contemplando educação e tecnologias. De acordo com Nonato e Matta (2018) a Pesquisa-Aplicação surge como a necessidade de preenchimento de uma lacuna no campo das abordagens metodológicas na pesquisa em educação, na medida em que busca desenhar, desenvolver e aplicar intervenções no chão dos espaços educacionais. Para esses autores, a Pesquisa-Aplicação se encaixa na pesquisa em educação como resposta ao dilema de colocar em contato a pesquisa e a intervenção pedagógica, que podem se integrar e articular dialética e iterativamente para propor soluções para problemas complexos do ‘chão da escola’.

De acordo com Plomp (2018, p.32), o processo de elaboração de projetos sistemáticos instrucionais ou educacionais é essencialmente cíclico: atividades de análise, projeto, avaliação e revisão são repetidas até que haja um equilíbrio apropriado entre o ideal, aquilo que foi projetado, e o objetivo/realizado seja alcançado. Essas repetições são as iterações de ciclos sistemáticos de elaboração.

A avaliação e revisão são realizadas em dois momentos. No primeiro momento é realizada uma avaliação pelo grupo, dos vídeos gravados e editados, que foram roteirizados dentro de uma abordagem didática para um seguimento de aulas – busca-se analisar os elementos que foram contemplados dentro do quadro de habilidades comunicativas. Com essa primeira avaliação é possível uma verificação inicial do que não foi abordado, para agilizar o andamento das próximas gravações.

Em um segundo momento é realizada uma avaliação a partir dos usuários do material (em geral professores e alunos) sobre suas percepções do material: aspectos que consideram produtivos e aspectos que ainda são frágeis e que requerem serem aprimorados.

3 Resultados

Já foram produzidos vinte vídeos, treze estão disponibilizados no canal do YouTube do OBALIBRAS. Sete vídeos estão em processo de edição. Desses, dezoito foram desenvolvidos especialmente para a disciplina de Libras I e dois, com tema específico de Cultura Surda foram desenvolvidos como produto para o Mestrado Acadêmico Ciências e Tecnologias na Educação - IFSul - Campus CAVG, em cujo curso uma das participantes do projeto é Mestranda.

Com já pacificamos no decorrer da escrita deste artigo o processo de produção dos vídeos e sua análise e avaliação são embasados no quadro de habilidades comunicativas. Para corroborar com a exposição dos resultados apresenta-se, abaixo, o quadro de habilidades:

Quadro 1: Quadro de Habilidades Comunicativas

Resultados de aprendizagem Ao final da unidade o aluno vai:	**Critérios de avaliação** Ao final da unidade o aluno poderá:
1. Compreender e participar de uma conversa básica ao encontrar pessoas.	1.1 Dirigir-se, cumprimentar e se despedir de outro usuário de BSL. 1.2 Compreender e produzir nomes de pessoas e de lugares com o alfabeto manual. 1.3 Utilizar e reconhecer estratégias para pedir esclarecimentos 1.4 Utilizar e reconhecer perguntas simples. 1.5 Solicitar e fornecer informações pessoais relevantes sobre si próprio ou sobre outras pessoas.
2. Conhecer números.	2.1 Reconhecer e usar números para: a. pessoas b. horas c. dinheiro d. datas.
3. Conhecer diferentes condições climáticas e responder a perguntas sobre o clima.	3.1 Descrever uma variedade de condições climáticas. 3.2 Perguntar sobre o clima usando uma variedade de vocabulário.
4. Conhecer diferentes meios de transporte.	4.1 Dar e receber informações sobre diferentes modos de deslocamento.
5. Comunicar uma série de direções.	5.1 Fornecer direções simples sobre lugares ou edifícios. 5.2 Pedir instruções para chegar a um local.

Fonte: Lebedeff et al (2018)

Os treze vídeos disponibilizados foram avaliados com relação às habilidades comunicativas que contemplam, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2: Avaliação dos vídeos com relação às Habilidades Comunicativas

VÍDEOS	HABILIDADES				
Onde está o ônibus?	1.1 1.3 1.4	2.1		4.1	5.2
Lanche no bar	1.1 1.3 1.4				5.1 5.2
Biblioteca I	1.1 1.3 1.3	2.1			5.1 5.2
Biblioteca II	1.1 1.4	2.1			
Cachorros	1.4 1.5	2.1			
Carona	1.1 1.4		3.1	4.1	
Clima	1.1 1.4 1.5		3.1 3.2	4.1	
Onde é a sala?	1.1 1.4	2.1			5.1 5.2
Não sei Libras	1.3				5.2
Onde você mora?	1.3 1.4	2.1			5.1 5.2
Onde está o banheiro?	1.1 1.3 1.4				
Piada sobre a árvore	1.2	1.1 1.5			
Piada sobre carona					

Fonte: As autoras

Após a análise, percebeu-se que os vídeos já produzidos não contemplavam, de maneira efetiva, todas as Habilidades Comunicativas. Dentre as habilidades que precisam ser inseridas em novos vídeos destacam-se:

Quadro 3: Análise das Habilidades Comunicativas pouco ou não contempladas pelos vídeos

Resultados de aprendizagem Ao final da unidade o aluno vai:	**Critérios de avaliação** Ao final da unidade o aluno poderá:
1. Compreender e participar de uma conversa básica ao encontrar pessoas.	1.2 compreender e produzir nomes de pessoas e de lugares com o alfabeto manual.
3. conhecer diferentes condições climáticas e responder as perguntas sobre o clima.	3.1 Descrever uma variedade de condições climáticas. 3.2 Perguntar sobre o clima usando uma variedade de vocabulário.
4. Conhecer diferentes meios de transporte.	4.1 Dar e receber informações sobre diferentes modos de deslocamento.

4 Conclusão

A produção dos vídeos suscitou uma série de discussões, tais como: carência de um currículo-base comum para o Ensino de Libras na Graduação e a necessidade de ampliação de discussão sobre a produção de materiais didáticos nos cursos de formação de professores.

As habilidades comunicativas não contempladas nos vinte vídeos já produzidos serão inseridas na próxima produção de roteiros. Além da inserção das habilidades não contempladas, os usuários perceberam que os vídeos estão adequados para estudantes de final de semestre (para Libras 1) e para estudantes de Libras 2. Deste modo, os novos vídeos terão como meta diálogos mais simples e acessíveis, com menor tempo de duração e com menor foco no vocabulário e maior foco nas habilidades comunicativas.

Referências

CILT – The National Centre for Languages. **UK Occupational Language Standards**. Londres: CILT, 2010.

LEBEDEFF, T.B. Vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. **Veredas**, 2017/1, p. 129-143.

LEBEDEFF, T. B.; CUNHA, B. L.; GOULART, D. S. M. ; ROMEU, D. L. ; Silva, I.G. ; VIANA, J. M. ; ALMEIDA, K. V. ; AIRES, R. D. I. . Produção de vídeos para o ensino de Libras: Projeto Obalibras. In: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado; Felipe Venâncio Barboza; Vanessa Regina de Oliveira Martins. (Org.). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais:** tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo. 1ed.Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, v. 1, p. 189-197.

LIMA, P. R. B.; FALKEMBACH, G. A. M.; TAROUCO, L. M. R. Objetos de aprendizagem no contexto de M-Learning. In: TAROUCO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. **Objetos de Aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 431-447.

MEC/ PORTUGAL. **Quadro europeu comum de referência para as línguas:** Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

NONATO, E. R. S. e MATTA, A. E. R. Caminhos da Pesquisa-Aplicação na Pesquisa em Educação. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel e MATTA, Alfredo (Orgs.) **Pesquisa-Aplicação em Educação**: uma introdução. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

PLOMP, T. Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel e MATTA, Alfredo (Orgs.) **Pesquisa-Aplicação em Educação:** uma introdução. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

SILVA. M.N.L.S e BURGEILE, O. A Variação Linguística no Léxico em Libras. **Revista Ecos** vol.24, Ano 15, n° 01, 2018.

OS FOLHETINS EM RIO GRANDE: DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Juliane Cardozo de Mello
SEDUC-RS
juliane.cdemello@gmail.com

Resumo: Neste artigo, debateremos acerca da literatura publicada em Rio Grande (RS), no decorrer do século XIX, centrando-nos, especificamente, no gênero folhetim, uma vez que ele foi amplamente divulgado nos jornais rio-grandinos a partir de 1845. Trataremos da análise das fontes primárias enquanto caminho de escrita da história da literatura e da importância da preservação do patrimônio cultural brasileiro. Essas reflexões são oriundas da tese de doutorado intitulada: "'Ser ou não ser literatura? Eis a questão', a leitura de folhetins em Rio Grande no século XIX", defendida na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2017.

Palavras-chave: Folhetim; História da Literatura; Fontes Primárias.

1 Introdução

Ao pensarmos sobre a literatura no século XIX, surge-nos a pesquisa em fontes primárias e secundárias como caminho para a compreensão de nosso passado literário, através de arquivos, acervos particulares e públicos. Dessa forma, a busca pelos "rastros" (RICOEUR, 1989, p. 195) constitui-se como uma tentativa de reconstrução da história literária, por meio da localização de obras desconhecidas que circularam e foram lidas em um determinado período.

O papel da memória é fundamental para a constituição de uma sociedade e, segundo Pereira, sua construção "está estreitamente vinculada ao acesso à informação, que por sua vez está vinculada à organização dos seus suportes materiais." (PEREIRA, 2011, p. 20). Assim, não basta apenas que os documentos estejam protegidos, eles devem estar acessíveis à população, já que constituem a memória social de um determinado grupo de indivíduos, tanto a individual quanto a coletiva (PEREIRA, 2011, p. 24).

Essas reflexões pautaram a tese de doutorado intitulada "'Ser ou não ser literatura? Eis a questão', a leitura de folhetins em Rio Grande no século XIX", defendida na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2017. Nesse texto no qual foram catalogados, analisados e transcritos folhetins publicados em periódicos na cidade de Rio Grande (RS) de 1845 a 1889. A pesquisa, apresentada na tese e brevemente resumida neste artigo, foi realizada no acervo de periódicos da Biblioteca

Rio-Grandense e objetivou compreender o que foi publicado e lido no período, ressaltando a relevância do gênero para a formação da literatura nacional e a influência de obras de autoria francesa nesse processo.

Esse estudo buscou repensar o cânone da literatura brasileira, tratando da problemática do apagamento a qual as obras publicadas em periódicos foram submetidas pela crítica e pela historiografia literária, pois, como nos diz Barbosa:

> Entre os vários papéis desempenhados pelos periódicos brasileiros no século XIX, temos o de consolidação da literatura brasileira, através da criação e disseminação de determinados gêneros, entre os quais a crônica e o conto. É também de responsabilidade deste suporte a disseminação do gosto pela leitura de romances e folhetins proporcionada por algumas estratégias, entre as quais a adaptação, a tradução, a cópia e a imitação de textos estrangeiros [...] (BARBOSA, 2007, p. 47).

O folhetim foi inventado pelo jornal e para ele, o grande idealizador de seu sucesso foi o francês Émile Girardin que, em 1836, no jornal *La Presse*, passou a lançar a cada dia da semana um novo exemplar do gênero, mantendo a periodicidade como uma forma de atrair leitores e alcançar maior lucro com uma publicação em maior escala e também por seu apelo a um público leitor menos letrado.

> Os jornais são organismos político-financeiros e não se propõem divulgar as belas letras “em suas colunas”, a não ser que estas belas letras aumentem a receita. O romance de folhetim é um meio para a divulgação desses jornais entre as classes populares (...): e isto significa sucesso político e financeiro. Deste modo, o jornal procura o romance, o tipo de romance, que agrada “certamente” ao povo, que assegura uma clientela “continuativa” e permanente. (GRAMSCI, 1978, p. 104)

Devido aos recursos escassos, o homem “do povo” comprava um jornal que contentasse a sua família inteira, por isso, folhas que divulgavam preferencialmente material político começaram a reservar um espaço para a ficção em capítulos. A leitura de folhetins estava ligada às demandas sociais e é, para o seu leitor, uma forma de inclusão nos círculos sociais:

> deve-se recordar que, para muitos leitores, o “romance de folhetim” é como a “literatura” de classe para as pessoas cultas: conhecer o “romance” que a *Stampa* publicava era uma espécie de “dever mundano” de portaria, corredor e saguão em comum; cada capítulo dava lugar a “bate-papos” nos quais brilhava a intuição psicológica, a capacidade lógica de intuição dos “mais destacados” etc. (GRAMSCI, 1978, p. 105)

Em relação ao gênero em si, o seu sucesso está ligado aos temas melodramáticos e ao suspense ao final de cada capítulo, que captavam a atenção dos leitores e das leitoras e proporcionavam o prazer da leitura. Através dos "fragmentos cotidianos, fragmentos recompostos numa unidade recomposta dia após dia na costura caseira dos recortes" (MEYER, 2005, p. 57), a proximidade entre obra e leitor faz com que os folhetins sejam publicados em grande escala nos periódicos da Europa.

As características supracitadas são relativas ao desenvolvimento do romance-folhetim na França, uma vez que o mesmo foi modelo para a criação do gênero em outros países europeus e americanos. Ademais, esses dados também são fundamentais para a compreensão da evolução do romance no Brasil, visto que as técnicas criadas pelos grandes folhetinistas foram utilizadas em demasia pelos escritores da jovem nação, mesmo que, muitas vezes, eles não assumissem publicamente essa influência. Da mesma forma, a tradução foi de suma relevância para a divulgação do gênero e para instigar nos autores o anseio de criar obras que retratassem o seu país.

Assim, segundo Tânia Carvalhal, o processo identitário da literatura nacional pressupõe o reconhecimento da diferença e, consequentemente, "a absorção do alheio participa da construção do próprio" (CARVALHAL, 2003, p. 138). Na aproximação de literaturas de contextos diversos, com suas distinções e semelhanças, a alteridade torna-se marca da diversidade e os laços culturais tornam-se perceptíveis, como ocorre com os folhetins brasileiros que, por meio dessa assimilação, auxiliaram na construção de uma literatura nacional.

2 O corpus analisado: uma breve apresentação

A pesquisa em periódicos é um caminho salutar para a compreensão de nosso passado e, consequentemente, como resgate de nossa memória cultural. O acervo da Biblioteca Rio-Grandense foi fundamental para a escrita da tese apresentada neste artigo, uma vez as obras que compõem o seu *corpus* foram localizadas nos seguintes periódicos: *Rio-Grandense* (1845-1854), *A Imprensa* (1855), *Novo Rio-Grandense* (1858-1859), *Diário do Rio Grande* (1861-1889), *Eco do Sul* (1858-1885), *Inúbia* (1868), *Arcádia* (1870), *O Tempo* (1871-1872), *Gazeta Mercantil* (1879) e *O Artista* (1878-1890).

No período de 1845 a 1889, foram localizados 166 folhetins publicados em Rio Grande. A análise dos mesmos permite-nos constatar que dos 94 autores cujas obras foram catalogadas, 51 são franceses, o que nos remete à predominância de traduções desse idioma. Apenas 9 autores são brasileiros, outros 9 são de nacionalidades variadas (portuguesa, espanhola, inglesa, dinamarquesa) e 25 são de autores desconhecidos, dos quais não localizamos informações e que acreditamos ser, em grande número, pseudônimos.

Os autores renomados do folhetim francês tinham suas obras circulando na província: Alexandre Dumas, Eugène Sue, Xavier de Montepin, Octave Feuillet, Ponson du Terrail, dentre outros. Seus textos foram publicados, na maioria das vezes, com meses de distância da publicação original na França e, na ausência de recursos e tradutores, as folhas locais valiam-se de traduções da Corte, mais especificamente do *Diário do Rio de Janeiro,* do *Jornal do Comércio* e do *Correio Mercantil.*

Isso ocorria também porque a demanda por folhetins era grande o que se pode inferir pelo fato de que um mesmo número de um jornal apresentava o último capítulo de uma obra e o primeiro da próxima, como ocorre, por exemplo, no *Rio-Grandense* em 23 de abril de 1851, que publica o desfecho de *Madelina,* de Paulo A. Gustavo[114], e o princípio de *Judith, ou O camarote da ópera*, de Eugène Scribe.

Com o passar do tempo, o perfil do leitor sofre alterações e as características físicas, temáticas e formais dos folhetins passam a ser mais complexas, mais sofisticadas. As tipografias publicavam as obras que faziam sucesso nos periódicos e incentivavam, nos anúncios, a sua compra destacando a qualidade do material e propondo assinaturas cujos inscritos, além de receber os livros em casa, teriam seus nomes divulgados nas folhas locais, o que evidencia que a leitura passou a ser vista como uma forma de ascensão social.

A fim de suprir as publicações de folhetins, autores locais traduziram e escreveram obras que foram veiculadas nos periódicos. Em nossas pesquisas, localizamos quatro textos ficcionais que serão descritos na sequência deste artigo: as traduções *Um credor* e *A filha na sepultura* ambas realizadas por Carlos von Koseritz;

[114] Não localizei dados biográficos do autor. Entretanto, a leitura do folhetim deixa a dúvida se esse é realmente o nome do autor, já que Paulo A. Gustavo é personagem do livro, o confidente de Paulo – personagem principal – em relação ao seu amor por Madelina. Dessa forma, ou houve um engano da edição ou o texto era autobiográfico.

Dois anjos, de autoria de Juvêncio Meneses Paredes e *Um tipo de mulher*, de autoria de João Damasceno Vieira Fernandes.

O folhetim *Um credor* foi publicado no jornal *Eco do Sul*, de 4 de fevereiro a 22 de abril de 1862 e, como demonstrado no próprio periódico, é uma tradução da narrativa *The Dun* (1802), da romancista inglesa Mary de Edgeworth (1767-1849). O texto é fragmentado em 11 capítulos, publicados esparsamente no jornal.

Seu tradutor, Carlos von Koseritz (1834-1890), é conhecido no Rio Grande do Sul por ser um dos divulgadores de correntes filosóficas em voga na Europa como o determinismo, o evolucionismo e o cientificismo, e é também um dos promulgadores do germanismo no Brasil, em conjunto com Tobias Barreto[115] e Sílvio Romero. Além disso, foi professor, deputado, jornalista, romancista, etc., desde sua chegada ao Brasil, na década de 1840, durante a sua estada nas cidades de Rio Grande e Pelotas e, principalmente, em Porto Alegre, onde sua carreira atinge o auge e seus escritos consolidam-se entre leitores brasileiros e alemães.

Essa tradução é mais um elemento que vem a corroborar a face romântica de Koseritz, já evidenciadas em estudos anteriores acerca da sua obra ficcional. A escolha dessa obra pode ser devido ao Romantismo presente no texto de Edgeworth. Ademais a narrativa, apesar de escrita anteriormente à criação do folhetim, assemelha-se aos melodramas que serão uma das marcas do gênero, pois sua trama centra-se no contraste entre a pobreza da família Leblanc e da riqueza do Coronel Pembroke, assim como compara a virtude dos primeiros com a luxúria e maldade do segundo.

O folhetim *A filha na sepultura*, do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen[116] (1805-1875), também com tradução de Carlos von Koseritz, foi publicado no dia 23 de dezembro de 1866, no jornal *Eco do Sul,* contemplando apenas um número. O texto, em tom melodramático, mostra o sofrimento de uma mãe, após a perda de sua filha de quatro anos de idade: a mulher passa a noite na sepultura da menina e lá a morte lhe convida para se juntar à filha embaixo da terra.

[115] Em minha dissertação de mestrado, pesquisei a vida e a obra ficcional de Carlos von Koseritz (ou Carlos de Koseritz, como ele assinava nos jornais quando residia em Rio Grande). Os romances localizados foram publicados em parceria com Artur Emilio Alarcon Vaz, no livro *Carlos von Koseritz*: novelas, publicado pelo Instituto Estadual do Livro em 2013.

[116] Na bibliografia do autor não há esse título e sim “A criança no túmulo” ou “A criança e o túmulo”, publicado em 1859.

A narrativa fantasmagórica pode ser compreendida como um conto em que o onírico e o religioso são colocados lado a lado, como uma forma de amedrontar e advertir para os poderes de Deus, já que não se pode descrer e duvidar dos seus propósitos: a mãe deve aceitar a morte da filha porque é seu desígnio e aceitar que a criança está melhor no céu, onde é um anjo. Ao contrário do texto anterioremente citado, esse conto distancia-se das perspectivas defendidas na imprensa pelo seu tradutor.

O folhetim *Dois anjos*, do pelotense Juvêncio Meneses Paredes (1833-1882), foi publicado no jornal *Inúbia*, nos dias 15, 22 e 29 de março de 1868. A obra é uma narrativa curta, com capítulos que, em alguns casos, são compostos por poucos parágrafos, com uma trama que não é desenvolvida em seus detalhes, devido à passagem temporal acelerada e à focalização nos momentos dramáticos pelos quais passam os personagens.

O narrador mostra-se como observador dos acontecimentos, em uma postura confessional para com os leitores, desculpando-se, inclusive pelo uso de pseudônimos para as jovens, e os nomes Jônio e Apolônio Getulino eram utilizados pelos rapazes na sociedade literária, ou seja, inventados, o que demonstra que ele quer afirmar que os acontecimentos ocorreram realmente e que quer preservar o nome das personagens. O texto narra o amor entre as irmãs Ofélia e Isaura e os jovens Jônio e Apolônio, respectivamente. Isaura e Apolônio apaixonam-se, em seguida se casam e desaparecem da narrativa; o mesmo não ocorre com Ofélia e Jônio, porque a jovem fica doente e acaba morrendo nos braços do namorado, que enlouquece.

O folhetim *Um tipo de mulher*, assinado pelo pseudônimo Jorge de Andrade, foi publicado no *Diário do Rio Grande,* de 19 de junho a 22 de setembro de 1878. A respeito da autoria dessa obra, a pesquisa de Juliana Garcia Rodrigues Swoboda, acerca do jornal *Violeta* (1878-1879), propriedade de Revocata Heloísa de Mello e Julieta de Mello Monteiro, é de suma importância. Nessa folha, obras eram recebidas para que fossem divulgadas e analisadas e, sobre a obra de Jorge de Andrade, há a seguinte afirmação da redatora:

> Assegura-se ser a citada obra produção do nosso distinto comprovinciano o conhecido literato Damasceno Vieira, que ou por modéstia ou enfim por motivos que não nos são dados a saber oculta-se sob este pseudônimo (VIOLETA, 27 out. 1878, n. 33, p. 1)

O folhetim é de autoria do portoalegrense João Damasceno Vieira Fernandes (1853-1910) reconhecido jornalista, dramaturgo, historiador e poeta que, talvez por receio de textos em um gênero que agradava diferentes públicos, resguardou-se sobre o pseudônimo que equivalia ao nome do personagem principal.

A narrativa, desde seu título, já mostra que tratará de um perfil de mulher, aspecto comum para o período que, porém, não é apresentado desde o início já que o narrador centra a ação no personagem Jorge, relegando para segundo plano o "tipo" que anseia mostrar, uma vez que esse só é apresentado claramente ao final do texto. Ademais, ambienta-se no Rio de Janeiro, mostrando bailes, a sociedade, os costumes, etc. e compreende um período de dois anos, no qual a jovem Celina passa de noiva apaixonada à adúltera e fútil em meio à herança que recebera.

Os folhetins supracitados foram compilados, tiveram a ortografia atualizada e foram publicados no segundo volume do estudo divulgado neste artigo[117]. Em comum as narrativas apresentam o cunho melodramático, o corte de capítulo em momentos dramáticos e, principalmente, personagens tipificados que representam algum aspecto referente à sociedade da época.

3 Os folhetins traduzidos: melodrama e moralismo

Em Rio Grande, José Vicente Thibaut, professor e diretor do Colégio São Pedro, traduziu duas obras de autoria francesa que foram publicadas no jornal *Eco do Sul*. Os folhetins apresentam um apelo melodramático e um forte tom moralizante na voz dos narradores que buscam passar aos leitores conhecimentos morais. Descreveremos e analisaremos esses dois textos nas próximas páginas deste artigo.

Em 1861, é publicado o folhetim *O genro*, de Charles de Bernard, traduzido por José Vicente Thibaut, de 30 de setembro a 4 de dezembro de 1861[118]. A trama é ambientada em Paris e narra a ascensão de um marido, inicialmente tido como covarde, ao heroico salvador da honra de sua sogra e dono de sua casa. A narrativa principia com a Sra. Bailleul comandando a vida de todos que a rodeiam: seu marido,

[117] A compilação estende-se a outros textos de autores sul-rio-grandenses que foram omitidos deste artigo em virtude de sua concisão.

[118] Utilizamos, nesta análise, a versão impressa, publicada no mesmo ano pela tipografia do jornal, disponível no acervo da Biblioteca Rio-Grandense. Para maiores informações, consultar: BERNARD, Charles de. *O genro*. Tradução de João Vicente Thibaut. Rio Grande: Tipografia do Eco do Sul, 1861.

Sr. Bailleul, sua filha Adolfina e seu genro Bento Chaudieu, um homem pacato que se importa mais com as suas plantas do que com os assuntos da família.

A Sra. Bailleul tenta convencer seu marido a deixar de pagar o dote da filha para investir nos “vapores inexplosíveis” dos quais o antagonista trama, Laboissière, é o responsável pelas ações, ao que o marido, servilmente, dispõe-se a atender. Em meio a essa conversa, o pai expõe à mãe uma suspeita: Adolfina estaria flertando com Laboissière; a mãe resolve investigar e escuta os amantes marcarem um encontro à meia-noite no quarto da jovem; antes do horário previsto ela antecipa-se, afasta a filha do quarto e assume o seu lugar.

Desmascara-se, então, a verdadeira face dos dois personagens: a Sra. Bailleul e Laboissière haviam sido amantes e a mulher ajudava-o a enganar seu esposo para lograr êxito nos seus negócios. Após uma discussão, a mulher promete convencer o marido e o genro a não investirem nos vapores e o antagonista ameaça a sua honra chantageando-a com as cartas de amor que ela havia lhe escrito. O que ambos não sabem é que Chaudieu, ao procurar a sogra para se aconselhar sobre os negócios e, não a encontrando no seu quarto (Adolfina lá estava escondida e não abriu a porta), desce para procurá-la e acaba ouvindo atrás da porta a discussão.

A Sra. Bailleul desespera-se e pede que o genro defenda-a de um insulto, sem, contudo, declarar de que forma fora ofendida, ao que Chaudieu responde da seguinte forma:

> – Quereis uma resposta, ei-la, retrucou Chaudieu sem perturbar-se: desde cinco meses que estou casado; aceitei a oposição que me tendes feito. Muito teria eu desejado mandar na minha casa, mas pensastes que seria muito mau exemplo. Minha mulher dirige-me conforme as vossas instruções. Por vossa parte mandais a minha mulher. Assim, pois, definitivamente, **sois vós a dona da casa**. Apenas tenho o direito de convidar um amigo para jantar comigo; os criados olham para vós quando lhes mando alguma coisa; remexeu-se a casa e o jardim sem consultar-me; enfim, sou um zero. Está muito bem, não me queixo. Porém tendo o ônus, acho muito justo ter os privilégios. Se fosse eu o dono da casa, se tivesse a autoridade de chefe de família, e viesses me dizer: “Meu genro, acontece tal coisa, isso compete aos homens,” logo diria a mim mesmo: “Isso é da minha repartição” e obraria em consequência; **porém mandando as mulheres, batam-se, não me meto em nada.** (BERNARD, 1861, p. 64-65, grifos nossos)

A citação acima ilustra o problema que envolve essa família: são as mulheres que possuem o comando e não os homens, uma troca de papéis que gera os conflitos da trama. No entanto, apesar dessa negativa, é o genro que resolve todos os problemas: encontra-se com Laboissière para fechar o negócio das ações que iria

comprar e, em reviravolta inesperada, desmascara o falsário que havia roubado uma empresa de sua propriedade anos atrás, ameaçando-o com uma carta que prova ser o negociante um ladrão e, pelos mesmos meios, exige o dinheiro de seu sogro de volta e as cartas apaixonadas da matriarca. O ladrão cumpre as ordens, mas ameaça o herói que irá abatê-lo em duelo no dia seguinte.

O genro restitui seus sogros e, no dia seguinte, em uma festa em sua casa, humilha Laboissière, desarmando-o perante os convidados e afirmando que não duelaria com um ladrão, expulsando-o da casa. O desfecho da narrativa mostra a volta da ordem: o antagonista foge de Paris, a sogra torna-se religiosa, a filha submete-se ao marido e Chaudieu mantém o domínio de seu lar, alcançando o temor e o afeto da esposa. Torna-se evidente, então, a função do homem e da mulher numa família e as consequência da inversão da hierarquia.

O folhetim apresenta um tom moralizador, presente na voz do narrador e nos próprios acontecimentos que geraram os conflitos. Há um intuito claro de evidenciar aos leitores e às leitoras o quanto o domínio de uma mulher pode ser desastroso e a necessidade do homem ser o chefe da casa, temido e respeitado.

Além disso, o intuito de transmitir preceitos morais perpassa toda a narrativa, atrelado a uma crítica à sociedade, evidente em algumas passagens como a seguinte: “a agitação de espírito, a seve febricitante, a ambição desregrada que atormentam a atual geração, a tem por tal forma afastada dos costumes pastorais, que qualquer recordação da idade de ouro parece ridícula” (BERNARD, 1861, p. 24), frase que antecede a apresentação do personagem Bento Chaudieu, valorizando o seu apego a uma vida mais simples, o que se contrapõe aos costumes de Laboissière estimados pelas mulheres da casa.

O folhetim em análise aproxima-se do que Marlyse Meyer denominou primeira fase do romance-folhetim, devido ao fato de apresentar aspectos da sociedade parisiense, é claro que sem o cunho crítico de Eugène Sue, mas denunciando, de forma sutil, a importância da aparência e de uma série de comportamentos em detrimento do caráter de um indivíduo por meio do personagem antagonista que, por seus modos, trajes e pelo poder de persuasão, passa-se por homem honrado e aproveita-se do prestígio social para lograr êxito em seus negócios escusos.

> Sem ser vasto, o aposento de Laboissière tinha brilhante aspecto e parecia indicar a morada de um homem rico. A mobília oferecia essa suntuosidade que admira mais do que satisfaz a vista, e de que gosta por cálculo ao menos

> tanto como por mau gosto certa classe de traficantes. Com efeito, para muitos especuladores uma mobília pomposa é um chamariz que leva na rede os passarinhos imprudentes. Laboissière tinha-se conformado aos usos e costumes de seus colegas. **Era tão esplendidamente alojado que, no seu gabinete, o cliente mais circunspecto, o acionista mais rígido, insensível sentia desvanecer-se sua desconfiança e acabam por exprobrá-la**. Numa canção conhecida, um de nossos poetas dirige à sua casaca seus agradecimentos; Laboissière teria podido dirigir à sua mobília a expressão de sentimentos análogos, pois na realidade devia-lhe boa parte de seu crédito. (BERNARD, 1861, p. 68, grifos nossos)

A longa citação, que abre o capítulo VII, no qual Laboissière será desmascarado por Chaudieu, evidencia o quanto o luxo exacerbado era uma estratégia para angariar a confiança de investidores, exceto o herói da narrativa que reconhece o ladrão escondido atrás de tantos ornamentos. Há, então, um maniqueísmo na descrição dos dois personagens que opõem ambos como exemplos de tipos da sociedade parisiense.

As duas mulheres seduzidas por Laboissière são exemplos do que a mulher não deve ser: adúltera, insubmissa, dona de sua vida, de sua casa e autoritária em relação ao marido. Por isso, elas são seduzidas pelo homem desprovido de caráter e depreciam o homem de boa índole, porém de feitio e modos mais rústicos, que, apesar do desprezo da sogra, “com a generosidade que é o privilégio dos caracteres fortes, evitou qualquer alusão que pudesse aumentar a humilhação de sua sogra” (BERNARD, 1861, p. 95). Após os atos de heroísmo, entretanto:

> Chaudieu que no dia seguinte ainda parecia considerar a subordinação como seu estado natural, falava agora com o acento de homem decidido a prevalecer, seja qual for o obstáculo que encontrar. Por sua parte, a Sra. Bailleul que não tolerava a contradição e exigia de todos os membros de sua família uma obediência passiva, a Sra. Bailleul pela primeira vez escutava com deferência a opinião de outrem, e dobrava-se perante uma vontade cuja existência nunca suspeitara. **Esse fato só constituía uma verdadeira revolução doméstica**, e era impossível que o poder ameaçado de decadência não reparasse no perigo a que seria arrastado (BERNARD, 1861, p. 95-96, grifos nossos)

O homem passa ao comando e a mulher volta a sua condição ideal, a de subordinação; Chaudieu vale-se das circunstâncias para ascender ao domínio da casa. Todavia, se ambos os personagens mudaram as suas posições, os seus comportamentos estavam circunscritos ao seu gênero: ao homem, a coragem e à mulher, a submissão. A Sra. Bailleul, apesar da transformação imposta, continua a dominar o seu marido, o que evidencia que as senhoras devem ser conduzidas a uma postura adequada, como o genro estabelece a Adolfina ao final da narrativa.

A filha é o espelho de sua mãe e, nessa semelhança, está mais um aspecto moralizador: cabe às mães dar bons exemplos às donzelas e os valores invertidos presentes na casa paterna serão, consequentemente, instaurados após o casamento, o que prejudica as novas uniões. A primeira é subjugada pela força e a segunda pela honra e, a partir dessa nova ordem, o personagem impõe-se: “rogo-vos pois que respeitosamente que vos lembreis que daqui por diante não haverá mais que um dono [da casa], eu!” (BERNARD, 1861, p. 98).

O segundo folhetim traduzido por Thibaut e publicado em 5 de dezembro de 1861[119] denomina-se *A volta do soldado*, do francês G. de La Landelle. A narrativa é composta por um eixo temático bem simples, centrado em duas ações: a família à espera do filho soldado que está na guerra e a mulher como um ser frágil a ter a sua honra defendida pelos seus irmãos.

Estefânia é uma jovem bela e de coração puro que alegra a casa desde a partida de seu irmão; os outros três irmãos zelam pela honra da jovem, impedindo-a de ser cortejada, já que esperavam vê-la casada com um homem de boa situação financeira. Entretanto, Valentim, um aprendiz de lavrador, apaixona-se sem, contudo, aproximar-se da amada. Passados alguns anos, Estefânia e Valentim conversam em uma festa da Igreja e os irmãos, ao verem a cena, decidem vingar-se do homem que se atrevera, apesar de sua condição, a desrespeitar a donzela.

O suspense instaura-se. A jovem avisa Valentim para que ele fuja, os irmãos enfurecidos vão ao encontro do namorado de Estefânia e o homicídio só não é cometido porque um soldado, que voltara da guerra e deitara-se na floresta para descansar, ouve a conversa do casal, impedindo os pretensos assassinos de efetivar suas pretensões. O soldado era o irmão deles que volta para trazer a paz, conceder a benção ao casal e estabelecer o final feliz: a família reunida novamente e o casamento dos jovens.

A narrativa é concisa e apresenta os personagens idealizados: até mesmo os irmãos que pretendiam assassinar Valentim eram bons, apenas queriam o bem da irmã mais nova. A moralização na voz do narrador está presente em relação à pureza da mulher e a crítica está relacionada ao dinheiro como impulsionador das relações sociais, já que os ricos são apresentados de forma depreciativa e os pobres como

[119] Essa obra também foi publicada em livro, no mesmo ano, versão que utilizo na análise, também localizada na Biblioteca Rio-Grandense. Para maiores informações, consultar: LANDELLE, G. de la. *A volta do soldado*. Tradução de João Vicente Thibaut. Rio Grande: Tipografia do Eco do Sul, 1861.

honrados, honestos, trabalhadores e corajosos; como exemplo disso o desprezo dos irmãos ao namorado da jovem por ele ser pobre.

No início da narrativa o narrador deixa subentendido que o soldado não voltaria da guerra, com apelo melodramático relativo à distância dos entes queridos e das mortes ocorridas nas guerras. O irmão desaparecido será o elo de união e, com isso, o efeito pretendido pelo narrador mostra-se como uma espécie de quebra de expectativa entre o assassinato e a salvação. Ao texto falta um desenvolvimento das ações e a resolução do conflito ocorre sem que o problema seja de fato resolvido, o final feliz é previsível e mantém o maniqueísmo.

4 Conclusão

Neste artigo buscamos apresentar um breve painel dos folhetins publicados em Rio Grande no decorrer do século XIX, refletindo sobre a importância dos acervos e da preservação das fontes primárias e secundárias para que estudos como este possam ser realizados de forma que seja possível resgatar o nosso passado literário, por meio da reiluminação de obras desconhecidas pela crítica e historiografia literária.

A tradução, no século XIX, foi fundamental para que fossem difundidos os moldes folhetinescos franceses em outros países. Além disso, o sucesso do folhetim auxiliou no processo de consolidação de um público consumidor de literatura e os periódicos foram o suporte ideal para que essa literatura de cunho mais popular pudesse circular nas mais variadas localidades.

As obras traduzidas por Carlos von Koseritz e José Vicente Thibaut foram importantes na divulgação do modelo europeu, união de melodrama, característica advinda do teatro, e de pregação moralista em prol do mantenimento dos valores da sociedade da época. Os textos de autoria de Juvêncio Meneses Paredes e de Damasceno Vieira Fernandes pautam-se, assim como as traduções apresentadas, na crítica à mulher que não se submete ao homem e ao dinheiro como corruptor da sociedade, tipificando os personagens através de uma visão maniqueísta.

Referências

BARBOSA, Socorro Pacífico. **Jornal e literatura**: a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

BERNARD, Charles de. **O genro.** Tradução de João Vicente Thibaut. Rio Grande: Tipografia do Eco do Sul, 1861.

CARVALHAL, Tânia Franco. O próprio e o alheio no percurso literário brasileiro. In: _____. **O próprio e o alheio**. Ensaios de Literatura Comparada. São Leopoldo: Unisinos, 2003. p. 125-152.

EDGEWORTH, Mary. **The dun**. Tradução de Carlos de Koseritz. *Eco do Sul.* Rio Grande, 4 fev. a 22 abr. de 1862.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LANDELLE, G. de la. **A volta do soldado.** Tradução de João Vicente Thibaut. Rio Grande: Tipografia do Eco do Sul, 1861.

MEYER, Marlise. **Folhetim***:* uma história. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

PAREDES, Juvêncio de Meneses. **Dois anjos**. Inúbia*,* 15, 22 e 29 mar. 1868.

PEREIRA, Fernanda Cheiran. **Arquivos, memória e justiça**: Gestão documental e preservação de acervos judiciais no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31152>. Acesso em: 12 mai. 2019.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção**: ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉS Editora, 1989.

VAZ, Artur Emílio Alarcon; MELLO, Juliane Cardozo de. **Carlos von Koseritz**: novelas*.* Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2013.

VIEIRA, João Damasceno. **Um tipo de mulher.** Rio Grande: Tip. Diário do Rio Grande, 1878.

PARA QUE REVISAR E REESCREVER?

Clarice Vaz Peres Alves
Faculdade Anhanguera
claricevpalves@gmail.com

Marion Rodrigues Dariz
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
mariondariz@gmail.com

Resumo: Entende-se que tanto ensinar como aprender a redigir textos coesos e coerentes é uma tarefa árdua, que requer, além de dedicação e esforço por parte do educador e do educando, atividades sistemáticas e orientadas de prática de textos. Assim, este trabalho objetiva refletir acerca da importância das atividades de revisão e de reescrita bem orientadas, a fim de que o aluno-escritor seja capaz de desenvolver consciência e controle (Vygostki, 1997) sobre a prática de textos escritos. A reescrita, neste estudo, é entendida como resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto (Alves, 2013). Tendo em vista que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor (Flower et al. 1986; Flower e Hayes, 1981), a revisão necessita ser muito bem guiada a fim de que propicie ao estudante o desenvolvimento da consciência e do controle acerca dos elementos constituintes de um bom texto.

Palavras-chave: revisão; reescrita; consciência e controle.

1 Introdução

Entende-se a escrita como uma tarefa cognitiva, discursiva e linguisticamente mais complexa do que a fala. Redigir um bom texto exige uma gama de conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural (KOCH e ELIAS, 2010). Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. As autoras recém-mencionadas, afirmam que tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de um processo sociocomunicativo estabelecido entre interlocutores e o que os diferencia é a maneira como a sua coprodução se realiza.

As autoras defendem que no texto escrito, contrariamente do que ocorre no falado, os contextos de produção e de recepção são diferentes, uma vez que o texto escrito, escritor e leitor não dialogam, diretamente, entre si, como ocorre na maioria dos textos falados. Koch e Elias (2010) afirmam que fala e escrita são duas modalidades distintas de língua e que, apesar de empregarem o mesmo sistema linguístico, cada modalidade apresenta suas próprias características, sendo a escrita o resultado de um processo estático, e a fala, de um processo dinâmico estabelecido

entre os interlocutores. As autoras destacam que, embora haja várias diferenças entre fala e escrita, isso não quer dizer que devam ser vistas de maneira dicotômica, conforme foram entendidas por muito tempo.

Vygotski (2000, p.313), ao referir-se às diferenças entre linguagem escrita e oral, argumenta que a escrita é desprovida não só do som material presente na fala, mas também de um interlocutor, já que o destinatário da linguagem escrita "está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve". Para o autor, a escrita é "uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado".

De acordo com Vygotski (2000), a escrita exige um alto grau de abstração, pois o escritor necessita abstrair o aspecto sonoro de sua fala e transpô-la para uma linguagem abstrata, sendo essa característica da escrita uma das mais difíceis que o redator tem de dar conta, quando escreve. O autor russo (2000, p.314) explica que é compreensível uma linguagem que exige uma representação simbólica de segunda ordem [como a linguagem escrita] ser mais complexa que a linguagem falada. Vygotski (2000, p.314) compara as diferenças entre os dois tipos de linguagem às diferenças entre a álgebra e a aritmética: "a álgebra é mais difícil do que a aritmética [...]. A linguagem escrita é a álgebra da escrita".

Apesar dos complexos processos mentais envolvidos na apropriação do texto escrito e de sua importância para o desenvolvimento das civilizações, em diversos contextos de ensino, há quem defina a escrita, por exemplo, como resultado de "inspiração"; ou como "atividade para alguns privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)"; ou ainda como "expressão do pensamento" ou "domínio de regras da língua", conforme explicam Koch e Elias (2010, p.32). Essas definições ilustram a desatenção que o ensino do texto escrito recebe em grande parte das instituições educacionais e a ideia de que não necessita de um ensino formal, a partir da realização de atividades sistemáticas e orientadas de produção, de revisão e de reescrita de textos. Assim, este trabalho objetiva refletir acerca da importância das atividades de revisão e de reescrita bem orientadas, a fim de que o aluno-escritor seja capaz de desenvolver consciência e controle (Vygostki, 1997) sobre a prática de textos escritos.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões acerca da complexidade dos processos constituintes da escrita; posteriormente, uma breve discussão acerca das as diferentes compreensões sobre revisão, reescrita e retextualização e, por fim, a

conclusão que este estudo oportunizou.

2 A Escrita e os complexos processos que a constitui.

A abordagem de escrita com foco na interação é a que embasa este estudo, porque se entende que nela, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Se a intenção é provocar, nos estudantes, a tomada de consciência acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, defende-se que o ato de escrever deve ser norteado por uma concepção de escrita interativa. Koch e Elias (2010, p.34) explicam que a escrita, nessa abordagem, exige, por parte de quem escreve, o emprego de várias estratégias, como

> [...] ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa [...]; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; "balanceamento" entre as informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH E ELIAS, 2010, p.34).

Conforme as estratégias constituintes do processo de escrita apresentadas pelas autoras, percebe-se que o desenvolvimento de tais estratégias, por parte do escritor, não é uma ação simples, principalmente, para grande parte dos estudantes que, muitas vezes, não recebem uma orientação adequada para a produção de textos nas instituições de ensino.

Kato (2005, p.134) argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta para redigir um bom texto "decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador". A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de expressão, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Cassany (1999) explica que os papeis de produtor e de interpretador são difíceis de serem desempenhados por parte de quem escreve. Flower et al. (1986) também defendem que o estudante que está lendo, com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo, com o objetivo de revisar um texto. Esclarecem que

os alunos que leem com o objetivo de revisar adotam uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Flower e Hayes (1981) também entendem que redigir um texto é um processo complexo e não uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros na abordagem de texto como processo, propondo, por meio de protocolos verbais, um modelo teórico[120] detalhado que explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. Para eles, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo. Bereiter e Scardamalia (1987), da mesma forma, argumentam que a construção de um texto exige planejamento, seleção e organização das informações, oriundas da memória de longo prazo do escritor. Todo esse processo de escrita necessita ser aprendido pelos estudantes.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos revela para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1981) propõe uma diferença de significado entre as palavras **expressão e comunicação**, que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre **expressão** e **comunicação**, Flower (1981) apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor e a prosa de leitor. Para a autora, ambas as prosas podem desempenhar função importante no processo de escrita. Entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Segundo Flower (1981), o melhor processo de composição é aquele que, desde o

[120] Não se desconhece que o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981) apresenta algumas limitações, conforme mencionam Garcez (2010) e Kato (2005). Todavia, fez-se menção a ele neste estudo tendo em vista que foi o pioneiro na abordagem de texto como processo. Além disso, ilustra as diversas operações intelectuais envolvidas na escrita, conhecimento esse que se julga necessário ao estudo em questão. Garcez (2010, p.25), ao fazer referência aos modelos de escrita proposto por aqueles autores, afirma que ajudaram “a estabelecer o estudo dos procedimentos de produção de textos como uma linha de pesquisa importante e com bastante fundamentação teórica”. Cassany (1999) ratifica a relevância dos modelos de escrita desenvolvidos por Flower e Hayes (1981, p.157), enfatizando que os autores “apresentam um dos modelos mais completos do processo de composição”, o que confirma a escolha aqui apresentada.

início, trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com seu leitor, em um processo interativo e social.

Flower (1981) explica que a compreensão das duas prosas, tanto por parte dos aprendizes como por parte dos professores, pode trazer contribuições importantes para os processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos escritos, porque esse conhecimento permite desenvolver estratégias que vão ao encontro das necessidades existentes em cada momento de expressão escrita.

Segundo a autora, se o indivíduo ao redigir um texto, observar a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macrotextuais, seu escrito torna-se compreensível, independente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está empregando a prosa de leitor, e o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999, p.139) argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. O autor alega que “saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor”. Todavia, entende-se que essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Quanto à ajuda externa na produção de textos, Damiani et al. (2011) defendem que o professor ou um colega mais desenvolvido podem contribuir com a melhoria do escrito, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal perspectiva é importante porque, muitas vezes, os estudantes não percebem que seus escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes, têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam. Ao escrever, o escritor necessita organizar o pensamento para expressá-lo com clareza ao seu interlocutor, atividade que exige exercício de reflexão sobre o que está escrevendo. Nesse sentido, Damiani et al. (2011) menciona que tais práticas reflexivas parecem não ser prioritárias em nossas escolas e universidades.

Diante do exposto, ratifica-se a complexidade dos processos intelectuais que estão presentes durante a composição de um texto. Acredita-se que é por meio de uma abordagem de texto interativa e processual, que o estudante desempenhará um papel ativo em seu processo de aprendizagem da escrita e desenvolverá a tomada consciência e a capacidade de controle sobre tais processos, tornando-se um escritor competente. Conforme o exposto, o aluno necessita de um ensino adequado relativo à produção de textos a fim de dar conta de todos os processos intelectuais que estão envolvidos na expressão escrita.

3 Revisão e reescrita numa perspectiva processual e colaborativa

Diante da diversidade e da equivalência de nomenclaturas adotadas por alguns pesquisadores em relação aos termos revisão, reescrita, refacção e retextualização, entende-se ser relevante realizar, embora breve, uma reflexão relativa às semelhanças e às diferenças que estão presentes em tais práticas.

3.1 A revisão: um olhar processual e colaborativo

Segundo Flower et al. (1986), o processo de revisão deve ser visto como uma atividade reflexiva, de rever e retrabalhar o texto, podendo ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Portanto, em qualquer momento do processo de produção, o escritor pode assumir o papel de leitor de seu próprio texto.

De acordo com Flower et al. (1986), a leitura e a percepção de problemas no texto são condições imperativas para que o processo de revisão ocorra. É por intermédio da leitura que o estudante constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. Ao ler o texto, o escritor estabelece uma representação do(s) problemas(s), que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de revisão. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possuir conhecimentos necessários à resolução; ou, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade; ou ainda, o revisor pode não possuir conhecimentos necessários para perceber os problemas que o texto apresenta, conforme explicam os autores citados.

Flower et al. (1986) apresentam duas estratégias de revisão: a individual e a colaborativa, que pode ser realizada com o professor ou com um colega. Os autores esclarecem que, no processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso às suas intenções, o que é positivo, pois se houver algum problema entre a intenção do redator e as ideias expressas no texto, o escritor-leitor terá condições de percebê-lo. Entretanto, conforme explicam Flower et al. (1986), o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes de seu texto, uma vez que, para ele (escritor-leitor), o sentido pretendido pode ser o único possível de ser abstraído. Já na revisão colaborativa, os autores destacam que o aluno-escritor

tem a oportunidade de discutir e negociar com outra pessoa aspectos de sua produção textual. Porém, nessa atividade, o leitor-revisor tem acesso indireto às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

Para Flower et al. (1986), a dificuldade que muitos estudantes apresentam para iniciar a revisão de seus textos está relacionada a fatores diversos. Defendem que, para que o processo de revisão seja iniciado, o redator deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: a extensão, o gênero e o propósito do texto; as orientações apresentadas pelo professor; a situação contextual; o interlocutor; o conhecimento de textualização armazenado na memória de longo prazo e a concepção sobre a atividade de revisão; a quantidade e o grau de complexidade dos problemas e as mudanças realizadas no texto à proporção que desenvolve a tarefa.

Observa-se que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor. Por isso, defende-se que o processo de revisão deve ser muito bem orientado a fim de que o estudante obtenha sucesso em sua prática de reescrita. Entende-se que, propor ao estudante uma reescrita sem uma orientação adequada para revisão, pouco ou nada contribui para a melhoria do texto. Com base na experiência profissional, sabe-se que, caso a revisão não seja bem orientada, a reescrita fica centrada apenas no “passar a limpo”; no processo de higienização do texto, no sentido empregado por Jesus (2004). A esse respeito, está expresso nos Parâmetros Curriculares:

> [...] a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões linguísticas (sic) e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos (sic), como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades de correção (BRASIL, 1998, p.77-78).

Assim, o professor deve auxiliar o estudante, apresentando estratégias significativas à melhoria de seu escrito e incentivando-o a ser leitor de seu próprio texto. Novamente, reafirma-se a relevância da mediação para a formação de escritores competentes.

Embora as duas propostas de revisão apresentem limitações, conforme foi exposto, compreende-se que a prática da revisão é fundamental à produção de textos,

já que a percepção e a correção dos problemas pelo próprio escritor possibilitam que este seja "juiz" de seu texto. Somando-se a isso, o exercício de retomada possibilita ao escritor compreender que a construção de um bom texto é realizada por meio de avanços e recuos cujo processo se dá por meio da revisão e da reescrita. Assim, defende-se que a revisão e a reescrita pertencem ao processo de textualização e, por isso, deveriam fazer parte dos elementos constituintes da textualidade como a coesão e a coerência, por exemplo.

3.2 Reescrita e retextualização: semelhanças e diferenças.

Marcuschi (2007) parece empregar os termos retextualização, reescrita e refacção como equivalentes. Baseado na proposta de Travaglia (1993), que empregou o termo retextualização para denominar a tradução de texto de uma língua para outra, Marcuschi (2007, p.48) explica que a retextualização "também se trata de uma 'tradução', mas *de uma modalidade para outra*, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua" [grifo do autor]. Vale esclarecer que, para o autor, o termo modalidade é empregado para fazer referência à oralidade e à escrita.

De acordo com Marcuschi (2007, p.48), para substituir o termo retextualização, "igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)". A esse respeito, D'Andrea e Ribeiro (2010) acreditam que, apesar de Marcuschi (2007) sugerir uma equivalência entre as expressões anteriormente mencionadas, "o autor não deixa de apontar uma diferença importante entre elas: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre 'o mesmo texto', enquanto na retextualização, passa-se de 'uma modalidade para outra'" Assim, com base nas ideias de Marcuschi (2007), os autores entendem a retextualização como

> [...] uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A *reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização* (D'ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 66) [grifo nosso].

Dell'Isola (2007, p.10) define a retextualização como um "processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção

e uma reescrita de um texto para outro". A autora também parece compreender os três termos como equivalentes e, como Marcuschi (2007), defende a retextualização como a passagem de uma modalidade textual para outra. Já Matêncio (2002) entende que retextualizar e reescrever são atividades diferentes. Nesse sentido, a autora explica que, embora na atividade de retextualização estejam presentes operações linguísticas semelhantes às envolvidas no que se tem designado de reescrita, como por exemplo, as operações de acréscimo, supressão, substituição e reordenação tópica, no que tange às operações textuais e discursivas, essa relação é bem menos significativa, além de que, "as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante" Matêncio (2002, p.112).

Segundo a autora, retextualizar é produzir um texto novo a partir de um texto-base e reescrever é retomar o mesmo texto a fim de aperfeiçoá-lo. A esse respeito, Matêncio (2002, p.113) esclarece que,

> [...] *a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto*. Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguareira [grifo nosso].

Fiad (2009) também apresenta reflexões importantes sobre a reescrita. A autora, com base em Fabre e Cappeau (1996), compreende a reescrita como um "conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências (sic) recuperáveis visando a um texto terminal". A autora alega que, para o ensino de língua, essa concepção de reescrita é importante por duas razões:

> [...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p.9).

Fiad (1991), citando Fabre (1987), aponta quatro diferentes operações envolvidas na reescrita de um texto: adição, substituição, supressão e deslocamento. A autora explica que a adição pode ser entendida como acréscimo de um grafema, de um acento ou de um sinal de pontuação, de uma palavra, ou ainda, de uma ou várias

frases. Quanto à supressão, esclarece que ela pode ocorrer em relação a aspectos diversos do texto como, por exemplo, acentos, sílabas, palavras, frases. Já a substituição refere-se a um grafema, a uma palavra, a uma frase ou a um conjunto de frases. Na explicação da autora, na supressão não há reposição dos termos suprimidos, mas na substituição, isso ocorre. Quanto ao deslocamento, esclarece que significa a troca de elementos que modificam o processo de encadeamento das informações no texto.

Para Fiad e Barros (2003, p.1209), a reescrita possibilita ao estudante um agir acerca da textualidade e da discursividade. Em um sentido mais amplo, de acordo com as autoras, “a reescrita é um retorno metaenunciativo. É uma meta-escrita” do estudante sobre o seu dizer.

Com base nos autores mencionados, entende-se a reescrita como uma atividade constituinte do processo de escrita; um momento que proporciona ao escritor alterar trechos no interior de seu texto, criando uma nova versão, mas mantendo a estrutura básica de seu escrito. Assim, compreende-se a reescrita como uma atividade distinta da retextualização, uma vez que esta passa de uma modalidade a outra, o que não ocorre com a reescrita, conforme já comentado.

4 Conclusão

Considerando a breve revisão aqui realizada sobre os termos reescrita e retextualização, entende-se que há diferenças significativas entre eles, não permitindo que sejam tratados como equivalentes. Compreende-se os termos revisão e reescrita como distintos e, ao mesmo tempo, complementares na tessitura textual. Defende-se que toda reescrita pressupõe uma revisão, mas que nem toda revisão gera uma reescrita.

A esse respeito, Fuza e Menegassi (2012, p.43) ratificam que a revisão e a reescrita se complementam, porque ambas auxiliam na construção da textualidade e explicam que “[a]o revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e, caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita”.

Entende-se a reescrita como resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto. É importante destacar que, quando se menciona a reescrita como produto, não se está fazendo referência a ela como algo simples, mas como um produto resultante das interações

sociais, do movimento dialógico que o escritor estabelece com seu escrito. Vale destacar que, conforme já discutido, para que essa relação de processo e produto ocorra durante a atividade de escrita, o estudante deve ser alertado e orientado, frequentemente, a ler e a revisar seu escrito.

A experiência profissional que constitui as autoras deste texto, em diferentes contextos e níveis educacionais, revela que, se a revisão não for incentivada e orientada, a reescrita não atinge seus objetivos, ou seja, não propicia a melhoria do texto no que se refere aos seus aspectos micro e macroestruturais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares indicam que as concepções de revisão e de reescrita necessitam ser revistas no contexto educativo, já que

> [n]a escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar (BRASIL, 1998, p.77).

De acordo com a ausência de qualidade presente nos textos que os estudantes escrevem em diferentes contextos educacionais, conforme mencionam diversos estudos acerca do tema (ALVES, 2002; 20013; DAMIANI et al., 2011; RIOLFI e IGREJA, 2010; SILVA, 2009), o exercício de revisar o escrito parece não ser frequente nas instituições de ensino. Isso ocorre por razões diferenciadas, conforme explica Flower et al. (1986): a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente, na primeira versão de seus textos; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acredita-se que aqui é possível acrescentar outra situação que, provavelmente, dificulta as atividades de revisão: as atitudes dos educadores em relação a tais atividades. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão, por não saberem como realizá-la, por não terem domínio adequado da escrita, ou, ainda, por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, pouco incentivam esse tipo de atividade tão importante à formação de alunos-escritores.

As atividades de revisão e de reescrita de textos pressupõem uma abordagem de texto como processo, uma concepção de linguagem como instrumento de interação e uma intervenção adequada do professor no processo de apropriação das

habilidades textuais por parte dos estudantes. Devem ser proporcionados a eles momentos de revisão e reescrita de seus textos, porque entende-se que é pela mediação do outro, de um movimento do inter para o intrapsicológico, no sentido vygotskiano, que ocorre o domínio dos elementos constitutivos da textualidade. Dolz e Schneuwly (2004, p.47) corroboram as ideias aqui apresentadas, afirmando que “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”.

Referências

ALVES, C.V.P. **A escrita no contexto acadêmico**: uma abordagem a partir de L. S. Vygotski. 2013. 232f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ALVES, C.V.P. **O processo de revisão textual na construção da textualidade através da focalização das máximas de Grice**. Pelotas: UCPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2002.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANY, D. **Descrever o Escrever**: como se aprende a escrever. (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.

DAMIANI. M.F. (et al.). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez 2011.

D’ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A.E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas** (on line – Atemática), p. 64-75, 1/2010.

DELL’SOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY J.; DOLZ, J. B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado Letras, 2004.

FIAD, R.S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas (Ed.). SLG 14 – **Práticas escritas na escola**: letramento e representação, p.1-9, 2010.

FIAD, R.S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**: São Paulo, V.38, N.2, p. 9-18, 2009.

FIAD, R.S.; BARROS, J.S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.3, N.1, p. 9-23, 2003

FLOWER, L. Revising writer-based prose. **Journal of basic writing**. V.3, p.62-74, 1981.

FLOWER, L. (et al.). Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. **College Composition and Communication**, V.37, N.1, p.16-54. 1986.

FLOWER, L.; HAYES, J. Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, 32, p. 365-387, 1981.

FUZA, A.F; MENEGASSI, R.J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, V.1, N.1, p.41–56, jan./jun. 2012.

GARCEZ, L.H. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília – UNB, 2010.

JESUS, C.A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CITELLI B.; GERALDI, J.W. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. **O mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MATENCIO, M.L.M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.25-32, 2002.

RIOLFI, C.R.; IGREJA, S.G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? **Educação e Pesquisa**: São Paulo, V.36, N.1, p.311-324, jan./abr. de 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**: el problema de la conciencia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Tomo I.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO DE PALAVRAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Andrenara Martins da Silva[121]
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
andy.martins21@hotmail.com

Resumo: Os objetivos específicos estão assim divididos: em descrever a estrutura de formação de palavras da língua portuguesa, distinguindo os processos composição e derivação; descrever processos de criação de palavras, como hipocorístico, derivação por prefixação, sufixação, parassíntese. As práticas aplicadas foram baseadas na literatura que trata da estrutura de formação e criação de palavras da língua portuguesa (MARGOTTI, MARGOTTI, 2008; FERREIRA, 2007; CAMPEDELLI, SOUZA, 2002). A proposta do projeto justifica-se pela importância de aproximar conteúdos gramaticais da vida do aluno, tanto para mostrar que eles dominam muitos desses conteúdos (ainda que, por vezes, possam desconhecer a metalinguagem) quanto para tentar desmistificar a ideia de que estudar português é difícil. Com atividades dinâmicas e/ou lúdicas, é possível tornar as aulas de língua portuguesa mais significativas e envolventes.
Palavras-chave: Práticas; Dinâmicas; Formação de palavras; Criação de palavras; Morfologia.

1 Introdução

Os relatos de experiência apresentados neste presente trabalho decorrem de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão EPEC/FURG intitulado “Práticas de formação e criação de palavras”. O projeto se estendeu de junho de 2018 a maio de 2019 com o objetivo principal de elaborar práticas de ensino de morfologia, especificamente no que diz respeito à formação e criação de palavras, cujo público alvo eram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse projeto contemplava os seguintes processos: hipocorístico; derivações por sufixação, prefixação, parassíntese e composição; acrossemia; acrossemia; braquissemia; estrangeirismo e empréstimo.

Dentre esses processos, este trabalho tem o objetivo de relatar as experiências decorrentes do desenvolvimento e dos resultados das atividades relacionadas a esses processos. O segundo objetivo consiste em descrever a estrutura de formação de palavras da língua portuguesa, distinguindo os processos mais conhecidos, como hipocorístico, derivação por prefixação, sufixação, parassíntese, além da derivação por composição.

[121] Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol.

Para o referencial teórico, foram consultados livros e gramática normativa especificamente na seção que aborda o estudo da morfologia: Campedelli e Souza (2002), Ferreira (2007), Margotti e Margotti (2008) e Cunha e Cintra (2007). As atividades foram aplicadas em três escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Rio Grande. Foram quatro turmas do 6º ano que participaram de dinâmicas voltadas ao 'aprendendo brincando', quais sejam: A caixa surpresa, Passa a bola, Quebra-cabeça do tesouro e Hora do jogo: Trilha.

Como resultado, constatou-se a importância de aproximar conteúdos gramaticais da vida dos alunos, tanto para mostrar que eles dominam muitos desses conteúdos, quanto para tentar desmistificar a ideia de que estudar português é difícil. Por isso, o foco esteve na elaboração de dinâmicas lúdicas, sendo possível tornar as aulas de língua portuguesa mais significativas e envolventes. As práticas aplicadas foram baseadas na teoria acerca da descrição da estrutura de formação e criação de palavras da língua portuguesa.

2 Referencial teórico

Para a elaboração e criação das atividades, primeiro efetuou-se um estudo da teoria sobre morfologia, especificamente sobre formação e criação de palavras. Com isso, foram feitas pesquisas e a revisão de morfologia, para reforçar os conhecimentos e reunir conceitos que se aplicassem ao propósito das práticas que seriam executadas em sala de aula com os alunos do ensino fundamental. Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica baseada em Campedelli e Souza (2002), Ferreira (2007), Margotti e Margotti (2008) e Cunha e Cintra (2007). Segundo Cunha e Cintra (2007):

> chama-se FORMAÇÃO DE PALAVRAS o conjunto de processos morfossintáticos que permitem a criação de unidades novas com base em morfemas lexicais. Utilizam-se assim, para formar as palavras, os afixos de derivação ou procedimentos de composição. (CUNHA; CINTRA, 2007, p.97).

Visto assim, esse conjunto de processos morfossintáticos permite um incremento na quantidade de vocábulos Ferreira (2007). Ao longo dos anos, o léxico (conjunto de palavras da língua) aumenta, devido, por exemplo, à criação de novas palavras geradas de elementos já pertencentes ao próprio idioma.

> Os AFIXOS, ou MORFEMAS DERIVACIONAIS, são elementos que modificam geralmente de maneira precisa o sentido do radical a que se agregam. Os AFIXOS que se antepõem ao radical chamam-se PREFIXOS; os que a ele se pospõem denominam-se SUFIXOS (CUNHA, CINTRA, 2007, p.93).

Portanto, nosso repertório linguístico pode ser ampliado pelo processo de derivação. Esse processo consiste na construção de palavras mediante acréscimo de afixos a uma palavra-base. A derivação prefixal é o acréscimo de um prefixo a uma palavra, já o processo de derivação sufixal é formado por palavras às quais se juntaram sufixos. A derivação parassintética é formação pelo acréscimo simultâneo de um prefixo e de um sufixo a um radical, ou seja, caracteriza-se do fato de o prefixo e o sufixo juntarem-se ao radical ao mesmo tempo.

Além disso, podem-se criar novas palavras por meio dos nomes próprios, como em Mariazinha por Maria. Esse recurso é muito utilizado na linguagem descontraída e informal.

> O estudo dos nomes (prenomes e sobrenomes) de pessoas denomina-se antroponímia. Os processos de alteração morfofonêmica desses nomes na linguagem familiar para traduzir carinho, afetividade resultam em hipocorísticos. Exemplos: Antônio → Tonho, Tonico, Nhonhô, Nico, Totonho; Maria → Mariazinha, Zinha, Marieta, Maroca; Francisco → Chico, Chiquinho, Chiquito, Chicão, Francisquinho, Franquito. (MARGOTTI, MARGOTTI, 2008, p. 139).

Assim, na linguagem familiar ou amigável, para expressar afetividade, carinho, intimidade, emprega-se o processo hipocorístico, que é resultado de alteração morfofonêmica de nomes, modificador de prenomes e/ou sobrenomes gerado por duplicação de sílaba ou uso de sufixos aumentativos ou diminutivos.

Por fim, o processo por composição consiste na formação de vocábulos a partir da redução de dois ou mais radicais em um só e com significação própria (FERREIRA, 2007). Sendo assim, conseguimos formar palavras com o uso de dois ou mais vocábulos com significados diferentes, no entanto, quando unidos transformam-se em um significado distinto, como visto em **guarda-roupa**: **guarda** pode ter outros significados, porém, ao juntar **guarda** e **roupa**, o significado passa a ser um só, ou seja, lugar de guardar a roupa.

> A COMPOSIÇÃO, já o sabemos, consiste em formar uma nova palavra pela união de dois ou mais radicais. A palavra composta representa sempre uma ideia única e autônoma, muitas vezes dissociada das noções

> expressas pelos seus componentes. Assim, *criado-mudo* é o nome de um móvel; *mil-folhas*, o de um doce; *vitória-régia*, o de uma planta; *pé-de-galinha*, o de uma ruga no canto extremo dos olhos (CUNHA, CINTRA, 2007, p.93).

Nesse sentido, a formação por composição é um processo que permite a construção de novas palavras mediante a união de duas ou mais palavras ou radicais (CAMPEDELLI, SOUZA, 2002). Essa revisão teórica foi fundamental para a proposição de dinâmicas, que, desenvolvidas com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, possibilitaram momentos lúdicos de aprendizagem. Os processos em análise, por já fazerem parte do cotidiano dos alunos, foram mais facilmente compreendidos.

3 Metodologia

Para a realização da experiência docente com atividades relativas ao projeto, foi seguido um cronograma de execução por etapas. Em primeiro momento, efetuou-se uma revisão da teoria sobre morfologia, especificamente no que diz respeito à formação e criação de palavras. Após, deu-se início à preparação das práticas de ensino de morfologia, envolvendo dinâmicas mais interativas para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, a saber: derivação prefixal, derivação sufixal, derivação parassintética, composição e hipocorístico. As atividades envolveram os seguintes jogos: “A caixa surpresa”, “Passa a bola”, “Quebra-cabeça do tesouro” e “Hora do jogo: Trilha”.

Em segundo momento, foram contempladas três escolas. A motivação para a escolha das escolas veio através de atividades de observação, prática didática e visita de campo incentivada por disciplinas da graduação. Nessas participações, as instituições educacionais demonstraram enorme interesse pelo elo entre a universidade e as escolas de educação básica. Assim, essa aliança beneficia tanto os estudantes das escolas que recebem atividades variadas pensadas de forma a contribuir com uma aula mais dinâmica e interativa, quanto os licenciandos que, dessa maneira, adquirem experiência docente, prática didática e o estímulo a seguir a profissão de professor(a).

O contato inicial com as escolas e a acolhida pela direção e/ou supervisão escolar foram igualmente positivos. As atividades que seriam desenvolvidas foram

apresentadas e muito bem recebidas. As professoras da disciplina de Língua Portuguesa (LP) demonstraram motivação em todas as etapas das ações ~~motivadas~~ e ficaram agradecidas por terem sido contempladas pelo projeto. Além disso, houve uma ótima troca de saberes com as professoras do ensino fundamental, com suas experiências profissionais atuantes. Cada foi intensamente fundamental para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Após a apresentação das práticas, cada professora de LP ficou responsável pelos andamentos do programa em suas aulas. Dessa forma, cada uma agendou as datas e horários para que as atividades pudessem ser desenvolvidas de forma a não prejudicar o seguimento do cronograma das aulas. Antes da realização da primeira prática didática, foi necessária uma observação para o reconhecimento do perfil dos estudantes das turmas do sexto ano com o intuito de adequar as dinâmicas já previstas.

As atividades foram elaboradas visando a um ensino mais divertido, de modo que os alunos pudessem aprender a língua portuguesa de maneira descontraída e envolvente. Por isso, a proposta concentrou-se em dinâmicas direcionadas ao aprender brincando, assim os alunos teriam o prazer de interagir com os demais colegas, refletindo, ainda, acerca da importância do trabalho em equipe, do coleguismo, do raciocínio lógico.

3. 1 Atividades desenvolvidas

Com o intuito de preservar a identidade de cada escola participante, as referências serão feitas a partir de: Escola “A”, Escola “B” e Escola “C”. Na sequência, os quadros exibem o número de alunos matriculados, o número de alunos que participaram das atividades e a faixa etária de cada turma.

Quadro 1 - Escola “A”

Escola “A”	
Turma	63
Faixa etária	12 – 14 anos
Total de alunos	26
Total presente	21 (média)[122]

[122] Média aproximada de alunos participantes durante a realização das atividades, tanto para as turmas da escola “A” quanto para as turmas da escola “B”.

Quadro 2 - Escola “A”

Escola “A”	
Turma	64
Faixa etária	12 – 15 anos
Total de alunos	27
Total presente	19 (média)

Quadro 3 - Escola “B”

Escola “B”	
Turma	6° ano B
Faixa etária	11 a 15 anos
Total de alunos	30
Total presente	28 (média)

Quadro 4 - Escola “C”

Escola “C”	
Turma	61
Faixa etária	12 a 16 anos
Total de alunos	17
Total presente	10[123]

Conforme mencionado, as dinâmicas foram criadas com o desejo de atrair os alunos a uma maneira lúdica de aprender conteúdos gramaticais, que muitas vezes julgam difíceis. Os alunos foram divididos em grupos para a realização das atividades com o intuito de aprenderem a trabalhar em equipe. O espírito de competição fez com

[123] Número exato de alunos participantes no dia em que foram realizadas as atividades.

que se motivassem a encontrar o maior número de palavras proposto em cada dinâmica referente aos processos de formações e criações de palavras. Para maior êxito na procura de novas palavras, tiveram a oportunidade de consultar e pesquisar nos dicionários disponibilizados pela a escola, com vistas a se apropriarem do material e a serem agentes do próprio conhecimento.

As tarefas, voltadas ao lúdico e ao “aprender brincando”, foram assim organizadas: “A caixa surpresa”, para o ensino do processo de derivação por composição; “Passa a bola”, para o processo hipocorístico; “Quebra-cabeça do tesouro”, para o processo de derivação prefixal, sufixal e parassíntese; e “Hora do jogo: Trilha”, para a revisão dos processos estudados. A ordem para a execução das dinâmicas concretizou-se de acordo com o perfil de cada turma, o nível de agitação dos alunos, ou seja, para alunos que se apresentaram mais calmos e/ou tímidos, determinada dinâmica como, por exemplo, “Passa a bola”, também serviu de ferramenta para descontraí-los para as atividades seguintes, promovendo, assim, o relacionamento afetivo entre os grupos.

Através da utilização desses meios, se teve como propósito descrever a estrutura de formação de palavras da língua portuguesa, justificando-se pela importância de aproximar conteúdos gramaticais da vida do aluno, tanto para mostrar que eles dominam muitos desses conteúdos (ainda que, por vezes, possam desconhecer a metalinguagem) quanto para tentar desmistificar a ideia de que estudar português é difícil. Com essas atividades aplicadas de maneira divertida, foi possível tornar as aulas de língua portuguesa mais significativas e envolventes.

Nas Escolas “A” e “B”, o projeto foi realizado com êxito, sendo aplicadas as dinâmicas, e o resultado foi muito satisfatório em relação ao empenho dos alunos. No entanto, infelizmente, na Escola “C”, não foi possível dar continuidade ao projeto, devido à localização de difícil acesso. Mesmo fazendo parte do município de Rio Grande, situa-se distante do centro da cidade, não havendo meio de locomoção acessível ou em horários específicos e/ou adequados para chegar à escola. Esse fato foi lamentável, pois tanto os estudantes da escola quanto a direção, estavam visivelmente entusiasmados por receberem iniciativas da Universidade. Na Escola “C”, foram realizadas apenas duas dinâmicas: “A caixa surpresa”, para o ensino do processo de derivação por composição; e “Passa a bola”, para o processo hipocorístico. No entanto, foram suficientes para envolver os alunos no ensino de Língua Portuguesa com as atividades bem interativas

Ademais, as professoras de LP responsáveis pelas turmas apreciaram o desenvolvimento do projeto e a evolução de seus alunos, com isso, decidiram que as atividades receberiam avaliação qualitativa, com base nestes critérios: comportamento, interesse e participação ativa durante todas as atividades do projeto. Foi uma forma de estímulo e valorização do empenho dos alunos com relação aos trabalhos executados. Por isso, as tarefas produzidas eram verificadas pelas professoras, para perceberem o progresso de seus alunos no que se refere ao ensino-aprendizagem. Após término do projeto, todas as atividades foram entregues para as professoras.

A seguir será relatado o passo a passo de cada dinâmica. Para que os jogos ser confeccionados, foram utilizados os seguintes materiais: duas caixas de papelão decoradas, folha ofício A4 (brancas e coloridas), E.V.A (cores variadas), cola, fita adesiva (grande e larga), bola, quadro, giz, canetão (preto, vermelho, azul), apagador de quadro, caneta, saquinhos plásticos, envelopes (grande pardo), chaves variadas, cadeado com chave, caixa de leite (para confecção de um dado), clipes, tesoura e régua.

4 Dinâmicas realizadas

Na primeira atividade, “A caixa surpresa”, os alunos, divididos em grupos, deveriam colocar a mão dentro de uma caixa, retirando um papel referindo-se a uma palavra, por exemplo: “guarda”. Os grupos falaram palavras que poderiam compor a encontrada na caixa (guarda: chuva, roupa, etc). Foi o vencedor o grupo que conseguiu formar o maior número de palavras. Essa interação envolveu processos de formação de palavras por composição.

Na segunda atividade, denominada “Passa a bola”, os alunos formaram um círculo, e um ficou fora desse círculo e virado de costas para os demais. A bola passou em mão e mão, até que o aluno que estava fora bateu palmas, e assim a bola deveria parar. O aluno que estava com a bola foi o próximo a ficar fora do círculo. Esse falou seu nome e escreveu no quadro, acrescentando outras formações possíveis derivadas do seu nome. Os colegas puderam ajudar. Após a participação de todos os estudantes, ganhou o aluno que obteve maior número de criação de palavras derivadas do seu nome. Isso foi para apresentar o processo de formação de palavras chamado hipocorístico.

A dinâmica para o processo de formação de palavras por derivação prefixal, derivação sufixal e derivação parassintética foi através do jogo “Quebra-cabeça do tesouro”. A turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu um saquinho com vários morfes para montar um quebra-cabeça. Os alunos deveriam fazer diversas formações possíveis com os morfes encontrados, anotando no caderno essas criações. Os três grupos que conseguiram realizar a proposta com o maior número de palavras, escolheram uma chave para abrir a caixa do tesouro. O grupo que escolheu a chave correspondente ao cadeado abriu a caixa e ganhou o tesouro que estava dentro dela.

Para finalizar as práticas previstas, a brincadeira chamada “Hora do jogo-Trilha” reuniu perguntas variadas abordando os assuntos estudados nas brincadeiras anteriores. Nessa tarefa, os alunos se dividiram em grupos, e cada um escolheu um jogador (peça que andou sobre a trilha). O desafio se deu no decorrer da trilha. Cada grupo jogou o dado, e o grupo que obteve o número maior do dado escolheu uma carta que cotinha uma pergunta referente ao que foi visto durante as atividades anteriores. Exemplo: “diga o nome de algum colega e crie outros três derivados (processo hipocorístico)”. A cada acerto, a peça do jogo (um dos componentes do grupo) avançou uma casa da trilha. Essa dinâmica serviu para revisão dos conteúdos, demonstrando os conhecimentos adquiridos durante os jogos.

Em síntese, para a realização dessas atividades, foi observado o perfil de cada turma, ou seja, houve a preocupação de elaborar dinâmicas que se enquadrassem na maturidade dos alunos para não interpretarem como atividades infantis ou avançadas demais. E a ordem de escolha das dinâmicas ocorreu conforme a percepção em relação à agitação dos alunos. Por exemplo, se a atividade da bola for a primeira a ser realizada em uma turma tímida, a brincadeira promove a descontração e interação social. Em uma turma mais agitada, a atividade pode contribuir com a perda de foco da dinâmica.

Os alunos foram divididos em grupos para a realização das atividades com o intuito de aprenderem a trabalhar em equipe e terem um bom relacionamento afetivo como um grupo unido, o que favorece a interação social e o coleguismo. Além disso, foi enfatizado sobre terem respeito e valorizarem a amizade com os outros e com seus professores.

As pontuações das brincadeiras ocorreram de acordo com cada palavra correta encontrada. Para isso, foi possibilitada a consulta e pesquisa nos dicionários

disponibilizados pela a escola, que também foi pensado como uma forma dos alunos fixarem melhor o conhecimento e o significado das palavras, bem como manusearem o dicionário como material de apoio. A forma de competição fez com que os alunos se motivassem a encontrar o maior número de palavras proposto em cada jogo.

5 Conclusão

Pode-se considerar que a proposta do projeto seguiu de acordo com o cronograma estabelecido: revisão da literatura acerca dos processos de formação e criação de palavras e descrição de atividades que contemplassem os conteúdos apresentados neste trabalho. Além disso, o foco principal foi buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem, com jogos/dinâmicas lúdicas com vistas a um ensino mais produtivo.

Como resultado, o contato com as escolas e a acolhida pela direção e/ou supervisão escolar foram positivos, havendo uma ótima troca de saberes com as professoras participantes. A inserção no ambiente escolar, com a equipe que envolve toda área educacional, foi satisfatória para o ensino-aprendizagem. Os alunos participantes demonstraram interesse e motivação em todas dinâmicas desenvolvidas, que envolveram os seguintes processos de formação e criação de palavras: hipocorístico, derivação prefixal, sufixal, parassíntese, e por composição. A realização do projeto de extensão EPEC social foi de suma importância, pois oportunizou a possibilidade do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa no que se refere à formação e criação de palavras aos estudantes do ensino fundamental de três escolas da cidade de Rio Grande, sendo o total de quatro turmas, alcançando aproximadamente 100 alunos beneficiados, isto em 2018.

Dessa forma, a prática foi extremamente positiva, pois, oportunizou a revisão da literatura estudada no início do curso de licenciatura, a reflexão sobre uma melhor forma de aprender a ser um bom professor, o envolvimento com os alunos, a perda do receio de estar à frente de uma turma em sala de aula e o conhecimento do dia-a-dia do ambiente educacional. Assim, a experiência torna-se mais rica, quando estão articuladas a prática pedagógica e a troca de saberes entre professores, alunos e demais profissionais do meio escolar.

Pude perceber que a profissão de professora é o meu desejo e realmente a minha escolha certa, pois senti enorme prazer em ensinar, alegria em ver os alunos

sorrindo e gostando das minhas aulas, além de realizarem as brincadeiras com muita alegria e entusiasmo, desenvolveram as atividades escritas de forma adequada atingindo o objetivo esperado. Fiquei emocionada com o carinho que recebi: “Sora, quando a senhora volta?” e “Como é melhor e legal aprender português brincando, né, sora?”. Portanto, posso salientar que, na minha percepção, foi proveitoso realizar atividades práticas como forma de experiência em sala de aula.

Referências

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa**. Gramática do texto:** texto da gramática. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2007.

MARGOTTI, Felício Wessling; MARGOTTI, Rita de Cássia Mello Pereira. **Morfologia do português.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Jossemar de Matos Theisen
Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Minho
jossemarm@yahoo.com.br

Cleide Inês Wittke
Universidade Federal de Pelotas
cleideinesw@yahoo.com.br

Resumo: No cenário internacional e no Brasil, sobretudo na última década, tem se mostrado expressivo o número de pesquisas dedicadas às práticas de leitura e escrita em contexto universitário. O uso de tecnologias digitais tende a contribuir na realização das práticas de leitura e escrita (dos letramentos acadêmicos), uma vez que tais tecnologias também integram outras práticas sociais na vida dos estudantes. Assim, este texto objetiva apresentar reflexões teóricas de estudos sobre os novos letramentos, mais especificamente, acerca da prática do letramento digital e da leitura online na universidade. As práticas de letramentos, com o auxílio das tecnologias digitais, podem contribuir para desenvolver uma aprendizagem prazerosa, ampliando as possibilidades de uso das linguagens verbais e não-verbais. Como o letramento digital e a leitura online estão presentes no nosso cotidiano, e, para se apropriar dessas práticas, o acadêmico precisa conhecê-las e dominá-las nas mais diversas situações de uso, cabe, então, aos professores universitários incluírem esses objetos de estudo no currículo dos cursos superiores, capacitando os futuros profissionais com esses usos.

Palavras-chave: Universidade; Letramento digital; Práticas de leitura e escrita; Novos Letramentos.

1 Introdução

As tecnologias digitais móveis estão inseridas na sociedade contemporânea, em diferentes práticas sociais, que acabam influenciando, também, as práticas de ensino e aprendizagem nos contextos educacionais. Cada vez mais, as crianças, jovens e adultos estão familiarizados com as tecnologias digitais móveis e as utilizam em seu cotidiano, para diferentes finalidades, tais como: lazer, entretenimento, trabalho, estudos, pesquisas em geral. Assim, justifica-se a importância de pesquisar o uso das tecnologias digitais móveis para os estudos em ambiente acadêmico.

Os estudantes ao ingressarem na universidade entram em contato com práticas de letramentos diversificadas e impõem a eles diferentes domínios, como o uso da linguagem científica, da prática de leitura e da escrita próprias do ambiente acadêmico. Esses aspectos demandam dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas nesse novo contexto de estudos.

A inserção das tecnologias digitais na sociedade possibilitou o surgimento de uma nova concepção de leitura e escrita. Atualmente, a prática de ler e escrever não é mais, simplesmente, ler e decodificar códigos escritos que os textos apresentam, mas a capacidade de ler textos interativos, multimidiáticos e imagéticos. Também, o processo de ensino e aprendizagem sofre alterações em decorrência das ferramentas tecnológicas. Segundo (Fagundes, 2008, p. 12), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”. Desse modo, as ferramentas tecnológicas podem contribuir na realização das práticas acadêmicas, suporte para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Para o presente estudo busca-se aporte teórico nos estudos dos Letramentos. Os quais têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas históricas, culturais e socialmente situadas. A concepção do novo está relacionada em reconhecer os múltiplos letramentos ou letramentos no plural e, varia de acordo com os contextos, tempo e espaço. Nessa conjuntura dos estudos dos letramentos, (Soares, 2002, p. 146) enfoca que “a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita proporcionadas pelas tecnologias digitais – o computador, a rede (a web), a internet”, conduz a um estado diferente daqueles métodos que sempre guiaram as práticas de leitura e de escrita relacionadas somente ao impresso.

2 Estudos dos Letramentos: uma concepção sociocultural

Os Novos Estudos dos Letramentos (NLS – New Literacy Studies) enfatizam os estudos dos letramentos como um fenômeno complexo, o qual faz parte de diferentes práticas de leitura e escrita, permeado pelas questões culturais, sociais e tecnológicas, dentre outras. Os NLS, dentro de uma perspectiva social, consideram as múltiplas manifestações das linguagens e os modos de como os indivíduos atuam nos diferentes eventos textuais e discursivos (Freebody & Luke, 2003).

Os estudos dos letramentos estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo (Street, 2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Outros teóricos que enfatizam os NLS (Gee, 2004; Fischer, 2007; Vóvio, 2010, Theisen, 2015) consideram a leitura e a escrita nas

diferentes práticas sociais, que envolvem o texto escrito e suas múltiplas semioses. Para Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa o sujeito estar envolvido em diferentes práticas sociais nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, identitários e também, pode-se acrescentar as ferramentas tecnológicas digitais.

Dentro da perspectiva dos NLS, (Gee, 2001) destaca que o contexto em que os sujeitos estão inseridos também precisa ser considerado, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (Gee, 2001; Fischer, 2007), os quais representam essas formas sociais e históricas de ser no mundo, que constituem o processo da linguagem. Nesse sentido, não se pode ignorar o conhecimento anterior dos estudantes, quando estes ingressam no ensino superior, é preciso aproveitar e direcionar para seus estudos acadêmicos.

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos envolve conhecimentos de como funcionam as atividades solicitadas pela universidade e as relações estabelecidas para as suas produções. Assim como os meios utilizados pelos universitários para se sentirem inseridos na esfera universitária, o uso das tecnologias digitais móveis se destaca como um apoio na realização das atividades acadêmicas. Desde a realização de pesquisa dos gêneros acadêmicos, resenhas, resumos, artigos científicos, da mesma forma que pesquisar diferentes assuntos, e para realizar suas produções. Por exemplo, procurar por imagens para inserir em uma apresentação em PowerPoint, um vídeo no Youtube ou clips de músicas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas como uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas”, (Fischer, 2008, p. 3). Esse aspecto considera que os gêneros acadêmicos desenvolvidos na universidade consigam preparar os futuros profissionais para inserir-se em diferentes práticas sociais na sociedade. Segundo (Theisen et al., 2014), as práticas em contexto acadêmico têm como principal objetivo de preparar os estudantes para a área de conhecimentos que vão atuar profissionalmente, uma vez que a universidade é o espaço dessa formação.

3 Práticas de letramentos digitais na universidade

Os letramentos digitais estão presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC. Assim, justifica-se a importância da inserção de práticas de letramentos digitais nos contextos educacionais, uma vez que essas já estão presentes na sociedade em diferentes práticas sociais. O letramento digital e a leitura online podem ser vistos como grandes potenciais para a aprendizagem e para o ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Partindo-se do pressuposto de que, atualmente, a maioria dos ingressantes na universidade já são nativos digitais, reitera-se a importância de se direcionar esses conhecimentos em relação às tecnologias digitais para os estudos acadêmicos de uma forma consciente, crítica, pedagógica e atrativa. Ao considerar-se que as TDIC estão visivelmente presentes na universidade, uma vez que os universitários as utilizam para diferentes fins, justifica-se a importância de aproximar esses dois tipos de letramentos, o digital e o acadêmico, para a aprendizagem no ensino superior, e posteriormente, para a atuação profissional.

A inserção das TDIC no ensino superior desafia e se torna necessário para o atendimento de demandas significativas. Inicialmente, pode-se referir que a atuação profissional competente, de acordo com as exigências da sociedade, é, cada vez mais, permeada por diferentes suportes tecnológicos, midiáticos. Outra demanda pode ser relacionada aos cursos de licenciatura, de formação de professores, os quais necessitam estar preparados para receber alunos nativos digitais, aproveitar o potencial das TDIC no ensino, e direcioná-las para a aprendizagem por parte do estudante.

> Logo, para compreender práticas de leitura e escrita acadêmicas, na contemporaneidade, requer abrangermos os contextos em que elas se dão e o cenário político, cultural e sócio-histórico em que se inserem, demandando entendimento acerca da produção intelectual no contexto universitário e das práticas mediadas pelas tecnologias digitais, isto é, discussão dos letramentos acadêmicos em concomitância com os letramentos digitais. (FIAD; MIRANDA, 2014, p.33).

Sobre a segunda justificativa citada, a qual se relaciona ao modo como usar as tecnologias multimodais no processo de ensino/aprendizagem com os universitários, especialmente quando esses serão futuros professores, é importante enfatizar que é

preciso ter consciência sobre como usá-las, para que não ocorra apenas uma transposição de suportes, uma mera passagem do meio impresso ao meio digital:

> [...] mesmo quando usam as tecnologias multimodais, apenas transferem o que já sabem fazer para o novo meio, sem aproveitar os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, incluindo movimento, som, vídeo. Vejam-se, por exemplos, as imensas possibilidades pedagógicas do YouTube (com acesso proibido na maioria das universidades. (LEFFA, 2008, p. 13).

A universidade é um espaço de formação e capacitação. Segundo o Conselho Nacional de Educação no Ensino Superior a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que compreende o Curso de Letras, a exigência do currículo contemplar o uso das TICs e de metodologia, estratégias e materiais de apoio inovadores. Por já estar regulamentando em lei o uso das tecnologias, julga-se significativo desenvolver essa temática com os universitários, futuros professores.

Os recursos tecnológicos já são temas de muitos pesquisadores (MARZARI, 2014; ALDA, 2013; SANTOS, 2012, 2014; LEFFA, 2001, 2006, 2008, 2013; MONTE MÓR, 2008; WARSCHAUER, 2000) sobre a aprendizagem da língua inglesa com auxílio da internet. Esses pesquisadores consideram os recursos tecnológicos como aliados na aprendizagem de línguas, também destacam a importância de capacitar os professores, investir em sua formação para que consigam desenvolver práticas pedagógicas com a inclusão das ferramentas tecnológicas digitais.

Atualmente, há uma infinidade de recursos tecnológicos disponíveis para a aprendizagem de línguas. Segundo Leffa (2006), a internet oferece um grande potencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois permite ao aprendiz integrar-se em comunidades nativas do idioma que está estudando, o qual, além de aprender a língua também entra em contado com a cultura do idioma estudado. Desse modo, as TDIC são consideradas uma forma dinâmica para a aprendizagem de línguas.

Outro importante aspecto a considerar na inserção das TDIC na universidade é o fato de os cursos de licenciatura estar voltados para a formação de profissionais, que irão atuar em contextos escolares como agentes de letramentos. Para Kleiman

(2006, p.82), o professor, como “agente de letramento, é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. Para que o professor seja um mediador do ensino/aprendizagem é preciso prepará-lo, e a universidade é a instituição responsável por essa preparação. Nessa formação existe a necessidade de inserir as TDIC para a posterior realização de práticas de letramentos digitais com seus alunos.

4 A leitura online e hipertextual na web: uma pluralidade de navegações

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitou o surgimento de uma nova concepção de leitura, a online, a qual traz grandes desafios aos contextos educacionais desde o ensino básico até o superior, porque, por meio dela, pode-se ter acesso ao conhecimento sem a participação em contextos formais de ensino. Na prática de leitura online existe a possibilidade de navegar por mares desconhecidos, com liberdade para estabelecer âncoras ou não, assim como improvisar rumos. Já na leitura impressa, a tendência é o seguimento de uma ordem linear, com início, meio e fim pré-estabelecidos. Se não a seguimos, até nos culpamos por termos lido fragmentos, ou alguns capítulos, quando se trata de um livro, por exemplo. A inserção das TDIC na sociedade, e principalmente nos contextos educacionais, apresenta duas visões: a daqueles que as veem de forma positiva, como um recurso aliado da aprendizagem, e outros que as veem de modo negativo, argumentando que podem gerar uma aprendizagem fragmentada e sem profundidade. Para exemplificar esse paradoxo, destaca-se a divisão realizada por Carr (2011), que aponta existirem os entusiastas, que elogiam as tecnologias, pois essas proporcionam uma democratização da cultura, e os céticos, que condenam a vulgaridade dos conteúdos. Segundo o autor, há um contraste interessante, no qual está “O éden de um lado e a terra arrasada do outro” (CARR, 2011, p.12). Assim é o ato de ler: pode-se ter um grupo que defende a leitura em suportes impressos como a ideal e profunda, e outro grupo que compreende a leitura online como um processo dinâmico de acesso ao conhecimento. Na contemporaneidade, Chartier (1998, 2014) destaca que é preciso aprender a ler o mesmo texto em suporte diferente do tradicional-impresso.

A realização da leitura online permite acesso, quase instantâneo, a diferentes áreas do conhecimento e informações. A leitura e a escrita dentro do universo digital

e multimodal integram, com mais facilidade, várias linguagens e trazem também novidades em sua interface. Nos textos digitais, existem muitos elementos gráficos de navegação viabilizando o hipertexto, diferentemente do que ocorre nos textos impressos. Por meio das tecnologias digitais, novas articulações são realizadas nos modos de enunciação (verbal, visual e sonoro). Surge, uma nova realidade linguístico-textual, na medida em que o hipertexto coloca novos desafios para o processo de ensino/aprendizagem da leitura como prática social.

Para Pierre Lévy (1993), um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Esses nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras. O hipertexto é um tipo de programa para a aquisição de informações e conhecimentos, permitindo ao leitor fazer as suas escolhas de leitura. Landow (1992) refere-se ao hipertexto como um texto composto de fragmentos de textos e de elos eletrônicos que os conectam entre si com informações verbais e não verbais. O hipertexto pode ser caracterizado pela não linearidade, pelo aspecto volátil, pela topografia, pela fragmentariedade, pela acessibilidade ilimitada e pela multissemiose (MARCUSCHI, 2005).

Ao realizar a leitura online e hipertextual, o leitor constrói sentidos durante a navegação, escolhendo e decidindo quais partes do conteúdo disponibilizado (texto, imagens, vídeos) irá ler. O autor, quando escreve o texto, estabelece os links entre seu hipertexto e tantos outros, mas é o leitor que decide o caminho a ser seguido, podendo ou não ser aquele traçado pelo escritor. Segundo Leffa e Vetromille - Castro (2008), o hipertexto estabelece uma nova relação entre autor e leitor, uma vez que é o leitor que escolhe, de acordo com o seu desejo, as informações apresentadas, o design da tela, o tamanho e a cor da letra, entre outros aspectos.

A partir das considerações apresentadas sobre a leitura online e hipertextual, pode-se inferir que, atualmente, para participar e estar inserido na sociedade letrada digital, o sujeito precisa ser capaz de utilizar estratégias de leitura e escrita, que integram letramentos necessários para conseguir se inserir, agir e interagir em diferentes contextos. As TDIC exigem que se discutam as questões de leitura e escrita. De acordo com Rojo (2013), os textos da contemporaneidade mudaram as capacidades de leitura e produção de textos, não podendo mais essas serem as mesmas. A transição do texto impresso para o eletrônico tende a criar uma mudança radical na maneira como acessamos, lemos e entendemos a informação (Levacov, 2008), uma vez que o engajamento das TDIC implica em novos modos de relação

entre os sujeitos e os objetos do conhecimento, abrangendo os textos e as leituras, ambos necessariamente plurais.

A leitura online pode ser chamada de “navegação”. É como se o leitor “navegasse” entre as diferentes informações escolhidas por ele mesmo. O texto por si é um hipertexto, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. Os links permitem que o leitor tenha acesso imediato às referências feitas no texto ou a expansões de informações que o autor considerou pertinentes, embora não fundamentais para seu texto. Ler no mundo virtual, para Burgos (2005), é sinônimo de navegar, momento em que o leitor interage com um ambiente formado por várias camadas de informação que se sobrepõem e interagem no ato da leitura, formulando assim a construção do sentido. Navegar ou “ler” em um hipertexto significa desenhar um percurso em uma rede que pode ser complicada, porque cada nó de conexão pode conter uma rede inteira, e isso amplia exponencialmente suas possibilidades (LÉVY, 2008).

Para Silva (2003), o leitor da internet “folheia muito, mas lê pouco”, reforçando o argumento de que ele navega sem fixar âncora em determinado site. Defende-se nesta tese a ideia de que a leitura online é muito mais envolvente do que no suporte impresso, por permitir ao leitor estabelecer âncoras relacionadas com seus interesses e necessidades. Por outro lado, pode-se dizer também que o leitor online tem muito mais trabalho em estabelecer um recorte de pesquisa, em jogar a âncora, uma vez que não há limites para navegar, abrir links. Há uma dimensão superposta de informações sobre o mesmo assunto e é o leitor que tem a responsabilidade de estabelecer e reconfigurar a sua rota de navegação. Assim, a leitura online pode conduzir o leitor a navegações e espaços nunca visitados, a outros discursos, levando-o à descoberta de novos pensamentos, que podem se converter na ampliação de uma consciência crítica.

A concepção do ato de ler é reconfigurada devido às TDIC, à cibercultura. Ler, ou navegar, significa não só decodificar códigos escritos que os textos apresentam, mas vai além desse processo. Significa também entender as imagens e seus efeitos, na multiplicidade dos textos multimodais. Para Santaella (2004), o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. A opção do leitor por um determinado trajeto supõe seu interesse ou envolvimento por este ou aquele tema ou por determinado

assunto e tópico. É preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, em suas produções com as diferentes expressões de linguagens.

A leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor. (SANTAELLA, 2004, p. 175). Santaella propõe que o leitor/navegador realize seu percurso de leitura hipermidiática, online, como um nômade, estabelecendo relações dentro de uma lógica que lhe seja significativa. Ao mesmo tempo em que é leitor, também é produtor: quando estabelece as conexões no processo da leitura online, realiza também seu percurso de navegação e joga âncoras. Nesse mesmo contexto, Jewitt (2009) destaca que a leitura realizada na tela, online, está diretamente ligada ao impacto visual da página, por apresentar várias informações, links, imagens, animações sonoras, vídeos. Essa disposição na página online pode ser, e geralmente é, bastante diferente do que é apresentado na página impressa. A página impressa está organizada de acordo com o domínio do código da escrita, o qual dominamos desde que entramos na escola primária, ou mesmo antes. Na tela, pertence ao domínio visual, com combinações e distribuições bem diversificadas.

Coiro (2011) destaca três estratégias para navegar na internet: a) propósitos que incluam solução de problemas e atividades colaborativas; b) formas mais críticas de pensamento durante o processo de leitura, possibilitando que o leitor seja capaz de validar a informação online; c) respostas autênticas após a leitura, através da participação nos meios de interação e comunicação oferecidos pelo meio, como e-mail, salas de bate-papo, entre outros.

A leitura online exige uma complexidade de operações cognitivas e operacionais e, segundo Tavares (2010), três atividades são fundamentais: de manipulação (operar os suportes eletrônicos para realizar a leitura, assim como descobrir os hiperlinks), de apropriação (conseguir administrar a multiplicidade de informações disponíveis na rede) e de interpretação (entender a informação nova e estabelecer relações profícuas entre os conhecimentos prévios e os recentemente adquiridos durante a realização da leitura online). Para as pesquisadoras Melão e

Balula (2012), o ato de ler online abre novas e mais complexas dimensões da leitura, pois implica que os leitores se baseiem em duas fontes adicionais de conhecimento prévio: o conhecimento da estrutura informacional da web e o conhecimento dos motores de busca da internet. Além disso, as autoras destacam a importância de os leitores/navegadores usarem mais estratégias de antecipação, interrogando-se ao longo da leitura, "[...] onde é que o texto me irá conduzir?" (MELÃO, BALULA; p. 240), com a finalidade de não perder o foco da leitura/navegação.

4. Considerações Finais

As TDIC, o computador e, sobretudo, a web, alteram o cotidiano de aprendizagem e, consequentemente, as práticas pedagógicas. A universidade é responsável em formar bons profissionais e bons educadores, para futuramente atuarem como mediadores de aprendizagem para um público de aprendizes. Os nativos digitais de segunda geração já são gestados e nascem mergulhados na cibercultura. As crianças, cada vez mais cedo, entram em contato com os suportes digitais, não raro tendo contato com a leitura online antes mesmo de tomarem conhecimento da impressa.

Na perspectiva da leitura online, o papel da escola e do educador continua sendo muito importante. Por exemplo, quando o professor propuser uma pesquisa na internet, a qual proporciona uma prática de leitura online e hipertextual, cabe a ele fazer o papel de mediador. É sua função ensinar o aluno a buscar a informação e selecioná-la, assim como ensinar-lhe a transformar as informações em conhecimento, já que nem tudo aquilo que se encontra disponível nos meios eletrônicos é de todo seguro ou preciso.

A universidade é um espaço de educação cada vez mais heterogêneo, com estudantes de diferentes contextos e faixas etárias que estão tentando inserir-se no ensino superior. Desse modo, inicia-se um processo de democratização do ensino, pressupondo que a universidade tenha condições de atender ao um público diversificado. A universidade necessita encontrar uma forma de conseguir incluir todos os estudantes e prepará-los para a sua futura atuação profissional.

As TDIC e a leitura online funcionam como apoio para o desenvolvimento dos estudos acadêmicos e, consequentemente, colaboram para a formação de profissionais, principalmente, os dos cursos de licenciatura, os quais formam futuros

professores de línguas para atuarem em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais

Referências

ALDA, L. S. O telefone celular e a aprendizagem de línguas: uma meta-análise qualitativa de estudos publicados entre 2008 e 2012 nos anais da conferência internacional em aprendizagem móvel. **Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada**) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Bolema**: Rio Claro, Ano 21, n.29, p.99-129, 2008.

CARR, N. **O que a internet está fazendo com nossos cérebros: a geração superficial.** Trad. Mônica G. F. Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2005.

COIRO, J.; DOBLER, E. **Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet**. Reading Research Quarterly, v.42, n.2, p.214-257, 2007.

FAGUNDES, Léa. **Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais**. Porto Alegre: diálogo disponível em http://groups-beta.google.com/group/uca-ucs/web/dialogo_rev+fonte_lea+fagundes.pdf?hl=pt-BR. Acesso em jun. 2019.

FIAD, R. S. ; SILVA, F. D. S. . Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um Curso de Letras de uma universidade pública. **Revista Colineares**, v.1, p.31-50, 2014.

FISCHER, A. **Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um curso de Letras**. Roteiro, Joaçaba: Ed. Unoesc, v.36, n 2, p.267-292, 2011.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Eds.) **The Literacy Lexicon**. 2ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p.52-57.

GEE, J P.; HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. Routledge: New York, 2011.

_____. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective. Journal of adolescent & adult literacy**. v.8, n.44, p.714-725, 2001.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling. London:** Routledge, 2004.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-92.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, p.11-36, 2006.

_____. Creating activities from adaptive learning objects. In: **WorldCALL 2013 Conference**, 2013, Glasgow, Escócia. Conference Proceedings. Glasgow: University of Ulster, p.175-177, 2013.

_____. Distributed Agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, E. K. (Org.). **New Literacies in the context of Brazilian historical socialeconomic inequality: past, present, and future trends.** New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013, p.69-87.

LEVY, P. **A máquina universo**. Porto Alegre: Artmed 2008.

MELÃO, D. H. M. R. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **EXEDRA,** 3, 75-90. 2010. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao. Acesso em: 10 out.2014.

MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.204-229

MONTE MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. Letras, Uberlândia, v.26, p.469-478, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, C.G. **WebQuest no Ensino e Aprendizagem do Inglês.** Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2012.

SILVA, E. T.(Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos**. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação–UFSC, Florianópolis, v.8, n.2, 2010.

TAVARES, C. F. Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia. **EXEDRA, Actas do I EIEP**, 69-84. 2010. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs. Acesso em: 22 jan. 2014.

THEISEN, M. J**. Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita**. Entrepalavras, v.4, p.164-179, 2014.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006. (trad.) Carlos Szlak.

REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DA LIBRA PARA LICENCIANDOS OUVINTES

Cássia Lobato Marins
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
cassiamarins@furg.br

Cristiane Lima Terra-Fernandes
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
amigaior@hotmail.com

Resumo: A obrigatoriedade do ensino da Libras para licenciandos, ampliou a discussão sobre o que deve compor tal disciplina. Essa comunicação propõe refletir sobre a experiência de duas docentes da Libras, uma surda e outra ouvinte, de IES diferentes, sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino. As duas docentes desenvolvem metodologias com algumas distinções e, nesse momento, para além de valorar o que é certo ou errado, refletimos sobre as experiências da docência. O que se busca na disciplina é promover a valorização da Libras e da cultura na qual ela está inserida e o conhecimento sobre quem são as pessoas surdas, quais distanciamentos e aproximações existem das pessoas ouvintes e como é possível desenvolver uma comunicação clara com eles. Os licenciandos poderão, futuramente, deparar-se com estudantes surdos e precisarão de conceitos específicos, principalmente das questões biopsicossociais, a fim de ministrar aulas que vão ao encontro das suas especificidades.
Palavras-chave: disciplina de Libras; licenciandos ouvintes; docentes de libras; metodologia de ensino.

1 A necessidade das reflexões

Como docentes estamos constantemente nos questionando sobre nossa prática. Sendo professoras de Libras, uma surda e outra ouvinte, ao ministrar essa disciplina que recentemente foi incluída nas Universidades, torna-se fundamental a troca de experiências entre os poucos professores dessa área, a fim de avaliar e renovar nossa postura frente ao desafio de ensinar a língua e a cultura para futuros licenciados.

Em uma recente conversa entre as duas docentes autoras do artigo, percebemos que estávamos desenvolvendo nossas aulas de maneiras muito diferentes e essa diferença tanto nos intrigou, quanto estimulou a buscar mais informações sobre como melhorar ainda mais nossa atuação. O intuito de melhoria ocorre no sentido de que essa disciplina servirá de base para os futuros docentes que poderão atender estudantes surdos tanto na inclusão, quanto no ensino bilíngue. Situações recentes de dois estagiários, egressos da disciplina de Libras, buscaram a escola bilíngue situada na cidade do Rio Grande, para desenvolver o estágio obrigatório. Para surpresa da escola, os alunos não tinham a mínima noção de como

desenvolver uma aula para estudantes surdos, ou seja, eles não haviam sido preparados durante a disciplina para isso. Outra surpresa foi o fato de não se sentirem preparados nem para uma conversa em Libras. Ou seja, ficamos pensando de que forma os estudantes estão sendo preparados para atuarem futuramente como professores de surdos, seja na inclusão ou na escola específica?

Além desses motivos, a professora ouvinte na época da participação no referido evento estava com processo de redistribuição por permuta da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, para a Universidade Federal do Rio Grande. Assim, em breve ambas seríamos colegas e sentimos a necessidade de afinar nossa prática.

2 A disciplina de Libras e o Ensino Bilíngue

A disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior a partir do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. A inserção da disciplina aconteceu em função do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua natural e meio de comunicação da comunidade surda brasileira, através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Com o Decreto, além da obrigatoriedade da disciplina, abre-se a possibilidade de inclusão dos alunos surdos em escolas regulares ou em turmas de surdos nas escolas regulares ou, até mesmo, a transformação das escolas regulares em escolas bilíngues. Daí a necessidade de formação de professores que conheçam a especificidade linguística desses estudantes para atuar no ensino bilíngue.

> A educação bilíngue se baseia na aquisição de duas línguas e desenvolvimento do currículo através delas. O objetivo é que os estudantes sejam capazes de se expressar nas duas línguas, demonstrando seus pensamentos e conhecimentos. No caso do ensino de estudantes surdos, as duas línguas são a Libras e a LP, sendo que a Libras é a primeira língua a ser adquirida e, também, a principal língua de instrução; a LP é ensinada na modalidade escrita (TERRA-FERNANDES, 2018, p. 57).

Partindo dessa ideia, os futuros professores precisam estar preparados em várias áreas para atender a esses estudantes, não apenas conhecendo a Libras, mas, também, as singularidades linguísticas e culturais desses estudantes. No Decreto 5.626 há muita esperança de que os futuros licenciados, que tiveram durante sua formação a disciplina de Libras, darão conta do ensino dos surdos na inclusão ou nos espaços bilíngues.

> A partir dessa concepção de educação é que a formação de professores vem sendo pensada no Brasil, na qual o professor precisa ser formado para (auto)gerenciar os riscos sociais da exclusão. É por isso que as políticas de inclusão têm investido tanto na formação de professores. Uma das ações desta política é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil. Tal obrigatoriedade foi instituída pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Nela, o que se vê é uma engrenagem, na qual cada peça cumpre sua função; uma engrenagem que está produzindo professores não só inclusivos, mas messiânicos, em sua tarefa de incluir e manter todos e cada um no jogo neoliberal do mercado. (SANTOS, 2016, p. 37)

Nesse viés, ministrar a disciplina de Libras para formar possíveis futuros professores de surdos é uma responsabilidade muito grande frente. Porém, o que estamos percebendo nas diversas pesquisas de Libras nas diferentes Universidades é que o conteúdo desenvolvido está muito aquém de preparar para o ensino de surdos. Segundo Mercado (2012, p. 66)

> [...] apesar de objetivar a preparação do professor para incluir o surdo na escola regular e desenvolver sua alfabetização, percebe-se que a organização dos planos não permite a efetivação desses objetivos. (MERCADO, 2012, p. 66)

A maior parte dos currículos da disciplina de Libras são voltados para o ensino de vocabulários, alguns conceitos básicos sobre cultura, identidade e comunidade surda, mas abordados de forma muito rasa em virtude da baixa carga horária da disciplina. A maior parte das Universidades tem a disciplina de 60h ou 72h como obrigatória. Ou seja, um tempo muito insuficiente para dar conta tanto de questões práticas, quanto teóricas e, ainda mais, a preparação docente para o ensino de estudantes surdos.

Outra questão importante e que foi motivadora desse trabalho é a discussão sobre quem pode ministrar as aulas de Libras: surdos ou ouvintes? Os surdos, pois são os nativos da língua? Porém, qualquer nativo está apto ao ensino? Os ouvintes fluentes com formação didática para o ensino? Essa é uma discussão antiga e que gera muita divergência na comunidade surda. Esse fato também foi uma importante alavanca para a organização desta apresentação e artigo, principalmente porque na FURG os professores de Libras sempre foram surdos e todos os ingressos priorizaram que isso continuasse acontecendo. Esse momento, portanto, de ingresso de um professor ouvinte, gera desacomodação e instabilidade, precisando repensar como fica a prática a partir desse momento. Segundo Rebouças (2009):

> Entendo que o ensino de LIBRAS não é vetado às pessoas ouvintes, elas podem exercer a docência desta disciplina desde que sejam fluentes na língua, mantenham contato com a comunidade surda, bem como pratiquem um currículo que estimule a comunicação em língua de sinais. (REBOUÇAS, 2009, p. 115).

Rebouças considera a possibilidade de pessoas ouvintes ensinarem Libras, porém, pouco antes em seu texto ele aponta a necessidade de serem professores surdos, mesmo que tenham como formação apenas o ensino médio, justificando que "a condição de ser surdo e ter a Libras como sua língua nativa já o qualifica para ser professor de Libras, o que ela chama de "legitimidade natural" do professor surdo" (REBOUÇAS, 2009, p. 97).

Consideramos que os embates gerados na comunidade surda a respeito de quem é o legítimo professor da disciplina de Libras é algo desnecessário. Muito mais importante do que discutir quem é pensarmos sobre o quê e como ensinar na disciplina de Libras. Seja surdo ou ouvinte, todos os docentes estão do mesmo lado da trincheira, ou seja, todos precisamos estar dispostos a desenvolver o melhor para os futuros professores no transcorrer da disciplina.

3 As semelhanças na prática

As semelhanças nas nossas atuações no ensino da Libras são poucas, porém, do nosso ponto de vista, muito importantes. A primeira diz respeito à tecnologia escolhida para a apresentação das aulas, que é o power point. As aulas não são apenas expositivas, mas expositivas a partir de algo visual.

Outra semelhança, que é fundamental na prática, é a apresentação dos sinais a partir de frases e não por listas de vocabulários. Na pesquisa de Santos (2016) sobre a disciplina de Libras, dentre as 15 instituições pesquisadas, 11 delas tinham no seu conteúdo programático as listas de palavras ou vocabulários como a base para o ensino da língua.

> Contudo, o ensino de uma língua por meio da listagem de palavras, ou, neste caso, o ensino da Libras por meio da listagem de sinais, deslegitima esta língua, pois o ensino de vocabulário não garante a aprendizagem de uma língua. Caso contrário, qualquer pessoa com um dicionário em mãos saberia qualquer língua. Assim, aprender os sinais dos meses do ano, ou os sinais dos animais, por exemplo, não possibilita a comunicação em Libras. O ensino por meio de listas de sinais reduz a Libras a mero instrumento didático-pedagógico. Além disso, constitui a ideia de que saber alguns sinais é suficiente para a comunicação com pessoas surdas e a sua inclusão no contexto escolar (SANTOS, 2016, p. 203-204).

Por compartilharmos dessa visão de que a Libras não pode ser ensinada a partir de listas de sinais por categoria, foi uma grande alegria perceber que ambas professoras não utilizam tal estratégia para ensino, mas, partem de frases para que os alunos compreendam os contextos e os sinais.

Sendo apenas essas semelhanças, começamos a perceber os distanciamentos na nossa prática.

4 Principais diferenças no ensino da Libras

A primeira diferença que percebemos surgiu, principalmente, do uso de frases no ensino da Libras. A professora ouvinte utiliza frases na estrutura da Língua Portuguesa acompanhada de imagens que correspondam ao que a frase significa. Por outro lado, a professora ouvinte apresenta as duas frases: na estrutura da Língua Portuguesa escrita e na estrutura da Libras. Tal apresentação é justificada pelo fato de que partimos da primeira língua para ensinar a segunda. Como ouvintes, todos possuem a Língua Portuguesa como primeira língua e precisam dela para compreender a Libras. No mesmo sentido, os alunos precisam compreender que Libras e Português possuem estrutura muito diferentes e essa percepção é possibilitada quando eles têm acesso ao power point com frases nas duas línguas, acompanhadas de imagens.

A segunda diferença foi apresentada na prática da professora ouvinte, que é o ensino por contextos. Ao invés de ser ensino por meio de listas de grupos de vocabulários, a professora apresenta determinado contexto e quais sinalizações podem acontecer ali. Obviamente, sempre apresentando as frases nas duas línguas para que eles percebam as diferenças na estrutura de ambas as línguas.

A terceira diferença também é apontada pela professora ouvinte, que foi a necessidade de apresentação das questões metodológicas para o ensino da língua. Segundo a professora, para além dos sinais, os futuros professores precisam saber como ensinar crianças surdas, seja em contextos bilíngues ou inclusivos. A disciplina precisa ir para além da língua e preparar os professores que futuramente estarão atuando nessa área e em disciplinas que requerem conhecimentos sobre as singularidades linguísticas dos estudantes.

Outra diferença importante foi a forma como as professoras organizaram suas avaliações. A professora surda desenvolve essa ação docente em dois instantes de forma diferente: uma primeira prova objetiva ou prática e a segunda parte da avaliação

é desenvolvida em casa, através de resenhas de filmes ou artigos, aliadas à participação e frequência nas aulas. A professora ouvinte avalia os alunos a partir de três momentos distintos. O primeiro momento é uma prova que analisa os conhecimentos dos alunos acerca dos conceitos básicos da disciplina e, também, os sinais iniciais. O segundo momento avalia apenas a sinalização dos alunos através de atividades variadas, sendo que uma delas pode ser uma música sinalizada na estrutura da Libras e o último momento é um seminário didático. Nesse seminário, cada aluno escolhe um conteúdo e prepara um plano de unidade para alunos surdos, ou seja, desde a apresentação do conteúdo, o material disponibilizado para estudo em casa e avaliação.

5 Refletindo e Planejando

A partir das aproximações e distanciamentos nas nossas práticas começamos a analisar quais são as necessidades dos alunos licenciandos na disciplina de Libras, bem como quais modificações são possíveis na nossa prática, de modo a não estarmos tão distantes da forma como desenvolvemos os conteúdos e, ao mesmo tempo, melhor atendendo aos futuros professores de alunos surdos.

Dentre as reflexões feitas estão o fato de que precisamos partir, sim, da Língua Portuguesa para ensino da Libras. Porém, a estrutura da Libras deve ser evidenciada e diferenciada do Português desde o primeiro momento, a fim de que os alunos não acostumem a sinalizar na estrutura do Português, fazendo o que denominamos de Português sinalizado. Isso desrespeita totalmente a cultura das línguas de sinais.

Aliado ao ensino através do comparativo das duas línguas está o ensino a partir de contextos comunicativos. Ao invés de apresentar listas de palavras, apresentamos contextos diferentes e como comunicar-se naqueles espaços. Dessa forma, explora-se diversos vocabulários. Por exemplo, ao apresentar o contexto ‘Universidade’, o vocabulário para desenvolver uma conversa com surdos nesse espaço é muito variado, desde verbos, profissões, alimentos, materiais, espaços, pronomes, cumprimentos, entre outros. Ou seja, torna-se mais significativa a aprendizagem por contextos comunicativos do que por listas de palavras desconexas, como cores, frutas, animais, meios de transporte, etc.

Outra possibilidade pensada é o planejamento das aulas em conjunto, dentre os professores da área de Libras. Dessa forma, independente do professor que

ministrou as aulas em Libras 1, os alunos estarão muito mais nivelados quando forem cursar Libras 2, que também é obrigatória.

Nas reflexões pontuamos como ponto indispensável a apresentação para os alunos sobre as metodologias e didáticas no ensino de surdos, tanto na perspectiva da inclusão, quanto do bilinguismo. Concordamos que, com o passar do tempo, é natural que os alunos que não continuarem praticando a Libras a esquecerão. Mas, as questões metodológicas, se futuramente tiverem um aluno surdo terão mais facilidade para relembrar questões pontuais que precisam ser levadas em consideração no ensino desses estudantes. Quanto à Libras, a intermediação através do profissional tradutor intérprete poderá auxiliar na comunicação, principalmente quando o professor conhecer as condições e necessidades biopsicossociais dos estudantes frente aos métodos de ensino.

Porém, uma das questões que impossibilitam essa constituição teórica mais aprofundada na disciplina é o número insuficiente de tradutores intérpretes na Universidade, que possam traduzir as aulas teóricas dos professores surdos. Para isso, pretendemos refletir sobre as possibilidades da bidocência, sendo um professor surdo e a professora ouvinte dividindo-se entre as questões práticas e teóricas em cada turma. Outra possibilidade é transformar as questões metodológicas no ensino de surdos em projeto de ensino, os quais os alunos interessados poderão aprofundar os conhecimentos nessa área. Mas, é indiscutível que todos os licenciandos precisam conhecer questões básicas sobre o ensino de surdos durante a disciplina obrigatória e o projeto de ensino não é obrigatório, nesse caso.

6 Considerações futuras

Refletir sobre como os conhecimentos têm sido ofertados aos alunos durante uma disciplina é uma tarefa inerente ao professor e totalmente necessária. A reflexão e avaliação precisa ser constante. Nós, como professoras da disciplina de Libras, que é recente, sentimo-nos nesse compromisso de estar sempre potencializando a aprendizagem dos alunos e isso está diretamente ligada a como planejamos e desenvolvemos nossa prática. Independente de sermos surdos ou ouvintes, cada professor tem formas diferentes de organizar e ministrar as aulas. Porém, compreendemos o compromisso que temos frente a preparação dos futuros professores do ensino de estudantes surdos, seja na inclusão ou no ensino bilíngue.

Essas reflexões e aceitação do outro, a análise das nossas práticas, as comparações e aproximações são no intuito de qualificar os futuros professores que poderão atuar na área da educação de surdos. Sabemos que temos diversas barreiras e dúvidas para vencer e esclarecer. Porém, acreditamos que estamos construindo o caminho que poderá melhorar e ampliar ainda mais as possibilidades de sucesso na formação docente para o ensino bilíngue.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL, **Lei Nº 10.436**. Dispõe sore a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 25/04/2002

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo**: ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: Acesso em: 17 mai 2019.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. **Neurociências na Formação Docente e Implicações para a Educação Bilíngue de Estudantes Surdos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Rio Grande/RS, 2018.

RELAÇÕES LÓGICO-SEMÂNTICAS NA CONSTRUÇÃO DE PROPÓSITOS: UM ESTUDO DO GÊNERO *EXEMPLUM* NA PERSPECTIVA DA LSF

Carla Carine Gerhardt
Universidade Federal de Santa Maria- UFSM
carla.gerhardt@hotmail.com

Resumo: No presente artigo, objetiva-se analisar elementos linguísticos do complexo oracional na construção de propósitos em texto que instancia o gênero *exemplum*. Os pressupostos teóricos utilizados são a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e, com base nela e na Linguística Sistêmico-Funcional, a Pedagogia de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012). O corpus de análise é composto por um texto que instancia o gênero *exemplum*, intitulado "O sapo e o Escorpião", coletado do livro didático de 6º ano da coleção "Português: Linguagens". As orações que compõem os complexos oracionais do texto foram classificadas em termos de hipotaxe e parataxe e em termos da natureza das relações lógico-semânticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Como resultado, foi encontrado predomínio de elaboração paratática, depois, orações encaixadas, seguidas de orações simples, relações independentes (parataxe) entre as orações e projeção paratática.

Palavras-chave: linguística sistêmico-funcional; gênero exemplum; complexo oracional; relações lógico-semânticas.

1 Introdução

Halliday e Matthiessen (2014) propõem que a linguagem pode ser analisada em diferentes níveis, focando no nível da oração como unidade base de análise. Outros níveis também podem ser considerados, como os abaixo da oração, que contemplam o funcionamento das orações em sua estrutura interna. Estão abaixo da oração, respectivamente, o grupo nominal, a palavra e o morfema. Também, podem ser contemplados níveis acima da oração, os chamados complexos oracionais e, mais acima, o texto. Neste trabalho, focamos a análise no nível do complexo oracional, para além da oração, na identificação de elementos linguísticos fundamentais de gêneros de diferentes esferas do discurso.

Analisamos aqui como elementos linguísticos do complexo oracional podem ser mobilizados para construir um gênero na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), para a qual o gênero é tomado como "processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais" (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Nesse sentido, segundo Gouveia (2013), elementos linguísticos são fundamentais para descrição das etapas e fases e correspondente construção dos sentidos que compõem o gênero. A partir dessa perspectiva, é essencial tornar explícito o

conhecimento da língua aos estudantes, para que sejam capazes de produzir gêneros em diferentes situações de uso, tornando-se sujeitos de sua sociedade. Buscando suprir essa demanda, procuramos identificar, em três diferentes gêneros, como aspectos do complexo oracional são mobilizados. Em pesquisas futuras, essas análises podem ser utilizadas em situações de ensino.

Por meio das relações lógico-semânticas, dentre outros recursos da gramática, é possível mapear a organização da estrutura esquemática de um gênero, auxiliando na identificação do propósito dos gêneros, uma vez que é por sua integração que são constituídas sequências semânticas - figuras, fases, etapas - que combinadas, realizam o propósito específico de cada gênero (MARTIN; ROSE, 2008). Então, compreendendo-se as relações lógico-semânticas, podemos compreender um dos recursos utilizados por gêneros de forma a desenvolver seus propósitos e sua estrutura esquemática.

Alguns estudos sobre aspectos além da oração já foram realizados por pesquisadores brasileiros. Fuzer (2018), por exemplo, propõe que um mesmo gênero pode mobilizar as etapas de diferente maneiras, o que pode ser verificado pelas relações lógico-semânticas que as constituem, em uma análise de gêneros da família das estórias. Outros estudos, como Rossi e Farencena (2017), exploraram relações lógico-semânticas em um artigo de opinião. No entanto, ainda estamos longe de descrever aspectos da língua mobilizados em gêneros de diversas áreas, para possíveis aplicações do entendimento e construção de discursos, em contexto escolar, via gêneros da perspectiva da LSF. Assim, o presente estudo contribui para os estudos voltados à linguística aplicada, mais especificamente de gêneros da LSF, no Brasil.

Sendo assim, o objetivo principal do presente trabalho é identificar aspectos léxico-gramaticais fundamentais na construção de propósitos do gênero exemplum na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Os objetivos específicos são:

1) analisar ocorrências lógico-semânticas no gênero *exemplum,* em busca de padrões.
2) verificar como tais padrões, se encontrados, contribuem na construção do propósito do gênero.

O presente estudo é relevante pois visa contribuir aos estudos da linguagem em uma perspectiva-sistêmico-funcional, pelo emprego da noção de relações lógico-semânticas e complexo oracional na identificação de propósitos em gêneros

discursivos. Adicionalmente, o presente estudo explora tais características no gêneros de texto *exemplum,* pertencente, dentre outros, à esfera escolar do discurso, podendo fomentar, assim, conhecimento a respeito do gênero e de como pode ser abordado na sala de aula, por professores e por pesquisadores na área de linguística aplicada.

2. Fundamentação Teórica

2.1. O complexo oracional e relações lógico-semânticas

O principal embasamento teórico e metodológico do presente artigo são as noções de complexo oracional e relações lógico semânticas, presentes nos estudos de M.A.K Halliday (1994, 2004, 2014), na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Mais especificamente, o arcabouço teórico-metodológico do presente artigo encontra-se nos estudos de Halliday acerca das relações acima, abaixo e além das orações.

Em textos, orações ligam-se umas a outras, de variadas formas, por meio de relação lógico-semântica, formando, assim, complexos oracionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 428). Pela combinação de tais orações em complexos oracionais, o fluxo de eventos de um texto é construído. Sendo assim, compreendendo as diferentes relações lógico-semânticas de um texto, é possível compreender os recursos linguísticos utilizados de forma que o mesmo se desenvolva sequencialmente, em uma perspectiva temporal. Assim, é estabelecida a sequência logogênica temporal do texto (NUNES; CABRAL, 2017).

Os diferentes complexos oracionais que constituem um texto representam sequências de figuras, ou seja, sequências locais no fluxo de eventos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 429). A combinação dos complexos oracionais constitui as fases, que por sua vez constituem as etapas, que caracterizam o fluxo de eventos em um texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 429). Para Martin e Rose (2008), a organização do texto em fases e etapas evidencia sua organização genérica, ou de gênero, foco das análises lógico-semânticas deste artigo. Por meio da realização de elementos linguísticos específicos (como as conjunções em relações lógico-semânticas) e sua organização em etapas e fases, são identificados ou construídos os gêneros sob o ponto de vista da LSF e é neste ponto que recai a análise do presente artigo.

Há dois sistemas básicos que caracterizam como uma oração é relacionada a outra, que dizem respeito ao grau de interdependência das orações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 438). O grau de interdependência é conhecido como *taxe*, havendo dois diferentes graus: parataxe (orações de status igual) e hipotaxe (orações de status desigual) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 440). Ao traçar-se um paralelo com a gramática tradicional, parataxe se aproxima do sistema de coordenação entre orações, enquanto hipotaxe se aproxima do sistema de subordinação.

Dessa forma, parataxe (que é representada por numeração, 1, 2, 3...) é a relação entre dois elementos similares de status igual, onde um elemento dá início e o outro dá continuidade; enquanto hipotaxe (que é representada pelo sistema de letras gregas α, β, γ...) é a relação entre um elemento dependente e seu dominante, aquele elemento ao qual depende (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 440). Assim, parataxe se caracteriza por ser a ligação de elementos de status igual - ambos o elemento inicial e a continuação são livres, cada um se mantém como um todo funcional, em uma relação logicamente simétrica e transitiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 451). Por outro lado, hipotaxe caracteriza-se pela ligação de elementos de *status* desigual - o elemento dominante é livre, porém o dependente não. A relação hipotática é logicamente não-simétrica e não-transitiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 452).

Na materialidade das relações de parataxe e hipotaxe, é comum o uso de conjunções para marcar a oração secundária em relação à primária, sendo usadas diferentes classes de conjunções. Com parataxe, é comum o uso de *linkers* (conjunções coordenativas), especificamente com relações de expansão *(and, or, but*; e, ou, mas) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014. p. 454). Com hipotaxe, é comum o uso de *binders* (conjunções subordinativas), no contexto de projeção (*that, whether, if*; que, se) e expansão (*when, while, because, since, although*; quando, enquanto, porque, uma vez que, embora) e também no caso de certas orações não-finitas, são utilizadas preposições conjuntivas (*after, before, because of, despite;* após, antes, por causa de, apesar de) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014. p. 454).

Ao se relacionarem, seja por parataxe ou hipotaxe, as orações estabelecem entre si relações lógico-semânticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 443). Ainda que haja uma vasta gama em termos da natureza de tais relações, é possível agrupá-

las em dois tipos de relações fundamentais: expansão e projeção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 443).

Quando há expansão, a oração secundária traz um tipo de expansão em relação à primária, podendo elaborá-la, ou seja, esclarecê-la; extendê-la, a fim de acrescentar novas informações; ou intensificá-la, apresentando uma circunstância à oração primária (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 443). Quando há projeção, fenômenos de uma ordem de experiência - os processos de dizer ou pensar – são relacionados a fenômenos de uma ordem maior, semióticos – aquilo que é dito ou pensado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 443).

A seguir, nos subitens 2.1.1 e 2.2.2, explicamos em maior detalhe as relações lógico-semânticas de expansão e de projeção.

2.1.1. Relações de expansão

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 460), as relações de expansão e projeção são recorrentes na linguagem e é preciso pensar nos tipos específicos de expansão para estabelecer relações lógico-semânticas entre as orações em um ponto específico, como forma de definir regiões dentro de um contínuo.

A relação de expansão compreende três formas de enriquecer os significados e apresenta três subtipos para expandi-lo: elaboração, extensão ou intensificação. As conexões entre as orações são estabelecidas entre um um membro primário e outro secundário em um nexo oracional.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 461), “uma oração elabora quando especifica ou descreve a outra, especificando ou descrevendo mais”, pois a oração secundária não introduz um novo elemento, mas apresenta uma informação adicional de algo que já está representado com o objetivo de reafirmar ou esclarecer, especificando melhor o que já foi proposto. Nesse caso, a oração secundária não introduz um novo elemento, mas reforça, reafirma a informação, atualizando-a por meio de um comentário descritivo ou um atributo. A partir disso, aquilo que é elaborado pode ser a oração primária como um todo ou apenas parte dela.

A relação de elaboração pode ser paratática ou hipotática, as quais diferem entre si. A elaboração paratática (notação 1=2) envolve exposição, que reafirma a tese, para apresentar um outro ponto de vista; exemplificação, que desenvolve a tese, tornando-a mais específica; e clarificação, que esclarece a tese, explicando-a. A

elaboração hipotática envolve descrição e introduz uma caracterização, uma interpretação de algum aspecto da oração dominante, alguma forma de avaliação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 461-462).

Em uma relação lógico-semântica de expansão por extensão, Halliday e Matthiessen (2014) propõem que uma oração estende o significado de outra adicionando algo novo, que pode ser apenas uma adição, ou então uma substituição ou uma alternativa. Para os autores há maior proximidade entre a extensão paratática e a hipotática do que a encontrada na elaboração. A expansão paratática envolve os subtipos de adição (positiva, negativa e adversativa), variação (substitutiva e subtrativa) e alternância (uma alternativa).

Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 476) na expansão por intensificação, uma oração intensifica o significado de outra, qualificando-a por referência ao tempo, ao lugar, à maneira, à causa ou à condição. Os autores destacam que as sequências temporais paratáticas desempenham um papel significativo na construção de eventos em estórias, recontagens, procedimentos e outras passagens do texto em que a cronologia é um importante princípio organizador.

As relações lógico-semânticas pode ser expressas, ainda, por relações de projeção, a qual envolve representação da representação em forma de citação ou relato. Esse tipo de relação é apresentada na sequência.

2.1.2. Relações de projeção

A projeção é a relação lógico-semântica pela qual uma oração passa a funcionar não como uma representação direta da experiência (não linguística), mas como uma representação de uma representação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 509), em dois tipos básicos de nexos de projeção: citação (discurso direto); relato (discurso indireto).

Existem três sistemas envolvidos na diferenciação de diferentes tipos de projeção: o nível de projeção (ideia vs. locução), o modo de projeção (relatório hipotático vs. citações paratáticas) e a função de fala (proposição projetada vs. proposta projetada).

Halliday e Matthiessen (2014), ao referir-se ao nível da projeção, destacam que uma oração é a representação do "conteúdo" linguístico de outra, em outras palavras, o conteúdo de uma oração "verbal" de dizer ou o conteúdo de uma oração "mental"

de percepção. Com base nisso, existem dois tipos de projeção: a projeção de ideia, que é a representação do conteúdo de uma oração "mental" (aquilo que é pensado); e a projeção de locução, que é a representação do conteúdo de uma oração "verbal" (aquilo que é dito). Essa distinção é refletida nas convenções dos desenhos animados: as ideias são representadas em "nuvens", enquanto as locuções são representadas em "balões" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p. 510).

O modo da projeção se combina com o mesmo conjunto de interdependências que se mostraram ocorrer com a expansão: as duas relações táticas de parataxe, citação; de hipotaxe, relato; e a relação de constituição do encaixamento. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 510). Quanto à função de fala, existem a proposição e a proposta para dar (oferta) e pedir (comando) informações ou bens e serviços. A partir disso, são definidas as quatro funções de fala: oferta, comando, declaração e pergunta.

Por fim, além dos dois tipos básicos de projeção (citação e relato), Halliday e Matthiessen (2014) propõem discurso relatado e pensamento citado. O primeiro apresenta a "fala relatada", ou "discurso indireto", que tem como princípio uma representação hipotética de um evento verbal, ou seja, há um relato referente ao que foi dito, a fala relatada. No segundo, por sua vez, o pensamento é representado como um texto.

De acordo com Martin e Rose (2003), “a conjunção ajuda a gerenciar o que esperamos que aconteça em um texto. Em uma exposição, esperamos uma série de Argumentos de apoio [...]. Também esperamos que conclusões sejam extraídas do argumentos apresentados [...]” (MARTIN e ROSE, 2003, p. 117-118). Na sequência, apresentamos os gêneros que fazem parte desta análise e o que podemos esperar deles quanto às relações lógico-semânticas que podem utilizar conjunções para se sustentar. No seção de resultados, verificamos como esses gêneros estruturam-se quanto a essas relações.

2.2. Esfera do discurso

2.2.1. *Exemplum*

O gênero *exemplum*, segundo os pesquisadores sistêmico-funcionalistas australianos Martin e Rose (2008), faz parte da família das estórias[124] e possui o propósito de julgar comportamentos e sua Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) envolve as etapas Orientação, Incidente e Interpretação[125]. Rothery e Stenglin (2000) apresentam que todos os gêneros da família das estórias apresentam a mesma etapa inicial, a Orientação, e que são as "etapas intermediárias" (p. 238) que definem os gêneros. Segundo Martin e Rose (2008), a estória apresenta uma sequência de atividades esperadas, em que, por exemplo, personagens e lugares são apresentados em um fluxo natural de eventos.

Contudo, nos gêneros em que a etapa Orientação é usada, essa expectativa é interrompida e o que distingue um gênero do outro, no critério estrutural, é a natureza dessa interrupção e como ela é respondida. Nesse sentido, Rose (2014) explicita que "episódios e *exempla* diferem das narrativas porque eles não têm resolução" (ROSE, 2014, p. 6). No *exemplum*, gênero que nos interessa aqui, a interrupção é interpretada pela personagem e/ou aquele que conta a estória, e, por isso, a etapa final é chamada de Interpretação.

Acerca de elementos linguísticos desse gênero em circulação no contexto escolar (Livro Didático de 6º ano), Gerhardt (2017) apontou elementos fundamentais a partir de análise sobre o Sistema de Transitividade do Sistema de Ideação e sobre categorias do Subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade (MARTIN, ROSE, 2003). Sobre o Sistema de Transitividade, verificou que orações materiais e relacionais ocorrem para apresentar personagens e lugares na fase cenário ou descrição na etapa Orientação. Além disso, por meio de orações comportamentais, verbais e mentais são apresentados comportamentos de personagens que desempenham "má conduta" perante a ética social. Também são recorrentes orações materiais para construção do problema na etapa Incidente, além de realizações de circunstâncias de localização no tempo ou polaridades negativas para instaurar

[124] Conforme Martin e Rose (2008), usa-se o termo "estórias" (*stories*) para diferenciar a família que abriga gêneros cujo propósito é envolver o leitor da família das "histórias" (*histories*), que tem por propósito relatar um fato da história.

[125] No Brasil, o gênero *exemplum* aproxima-se da fábula. Contudo, não é possível generalizar. Em estudos prévios, verificou-se que nem sempre fábulas são exemplares do gênero *exemplum*, pois as fábulas podem apresentar outras etapas que não são comuns ao gênero *exemplum*, como a etapa Resolução, instanciada unicamente no gênero narrativa. Assim, textos que levam o nome de fábula, pela análise de estrutura e propósito,além de *exempla*, podem ser narrativas.

quebra da sequência esperada de eventos ou por sinalizar o acontecimento do problema na estória. São utilizadas orações verbais nas fases comentário e reflexão na etapa Interpretação. Ademais, no gênero *exemplum*, são recorrentes avaliações de Julgamento para cumprir o propósito do gênero: julgar comportamentos.

Sobre o fluxo dos eventos na estória, Gerhardt (2017) identificou que, quando é esperado, é evidenciado por orações materiais, ou seja, os eventos representam experiências externas das personagens. Ao passo que o resultado dos eventos inesperados, ou seja, do problema, é evidenciado por orações mentais ou verbais, que representam experiências internas das personagens. Portanto, ao passo que episódios e *exempla* se afastam pelo tipo de resultado – um é interpretação, via julgamento; e o outro é reação, via afeto – aproximam-se pela natureza da representação.

3. Metodologia

3.1. Seleção do *corpus*

Como exemplar do gênero *exemplum*, foi selecionada uma estória analisada anteriormente pela segunda pesquisadora, durante seu Mestrado, quanto aos Sistemas de Ideação e subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade, a fim de identificar, na época, categorias recorrentes, e por isso fundamentais, desses sistemas em exemplares do gênero *exemplum* em contexto de ensino (o corpus fora retirado de Livro Didático de Língua Portuguesa distribuído em escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para o triênio 2014-2016).

O texto “O sapo e o escorpião” selecionado para a presente análise é uma estória da tradição oral antiga, reproduzida por Esopo em meados de 620-560 a.C. No Livro Didático em que o texto foi coletado, sua reprodução foi feita no final do século passado por Heloísa Prieto. No Quadro 1, são apresentados mais detalhes do contexto do *exemplum* selecionado.

Quadro 1 - Detalhes sobre o exemplar do gênero *exemplum*

Título do *exemplum*	**Contexto de Produção**	**Contexto de circulação**	**Contexto de reprodução em LD**	**Coleta no Mestrado**
O sapo e o escorpião	620-560 a.C. (Esopo)	1985 (Heloísa Prieto. O livro dos Medos)	2012 (Cereja e Magalhães. Português: Linguagens)	1º semestre de 2016.

Fonte: autora.

3.2. Procedimentos analíticos

Primeiramente, foram identificadas as orações que compõem cada texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 428). Após a análise das orações, foi identificado, em cada texto, como o mesmo é composto em termos de complexos oracionais.

As orações que compõem os complexos oracionais foram classificadas em termos de hipotaxe e parataxe, e posteriormente, foram analisadas as naturezas das relações lógico-semânticas, em termos de expansão (elaboração, extensão e intensificação) e projeção (locução e ideia).

Para representar o início e o fim de cada oração no complexo e qual a natureza de cada oração, adotamos o padrão de símbolos utilizado por Halliday e Matthiessen (2014), quais sejam:

||| - início e fim do complexo oracional.

|| - limite entre duas orações.

<< >> - oração intercalada.

[[ ]] - oração encaixada.

Para representar a natureza das relações lógico-semânticas identificadas nos exemplares dos gêneros analisados, adotamos os padrões de símbolos utilizados por Halliday e Matthiessen (2014):

= - elaboração

+ - extensão

x - intensificação

“ - locução

‘ - ideia

Na sequência, são apresentados resultados e discussões acerca das análises de ocorrências linguísticas para além da oração em quatro diferentes gêneros.

4 Resultados e discussão

Na estória “O sapo e o escorpião”, classificada como representante do gênero *exemplum*, verificou-se grande ocorrência de elaboração paratática, como no exemplo a seguir EX#1 a seguir, selecionado do texto.

(EX#1) - ||| *Se eu te ajudar,* || *você me mata* || *em vez de me agradecer*.|||

No caso, a oração *em vez de me agradecer* faz uso da locução conjuntiva *em vez de*, que, no contexto dessa frase, pode ser agnada por *em lugar de* ou *mas*, com significado de adversidade. Por isso, essa oração está ligada à anterior *você me mata* por uma relação de elaboração por variação, em que a oração é apresentada como substituição. E essa relação é paratática porque possuem elementos similares de status igual. No *exemplum* analisado, a recorrência de elaboração paratática é responsável por sequencializar os fatos na estória, possibilitando o fluxo de informação ou o avanço dos eventos que constituem as etapas, numa relação logogênica temporal.

Outra ocorrência de elaboração paratática está no exemplo EX#2 a seguir:

(EX#2) – ||| *Mas*, << *se eu te picar com o meu veneno* [...]>>, || *morro também*.||| (xβ ^ α(1^+2))

Nesse caso, pelo uso da conjunção *mas*, temos outra ocorrência de elaboração por variação negativa. Sua função no gênero é propor uma situação contrária a esperada, que mais adiante, se efetivará e será a responsável por causar a etapa Incidente. Assim, relações de variação negativa podem estabelecer o ponto de partida de um problema em estórias.

O fato de ocorrer mais parataxe do que hipotaxe no texto pode estar associado à variável relações do contexto de situação. A estória “O sapo e o escorpião” foi retirada de Livro Didático de Língua Portuguesa (CEREJA e MAGALHÃES, 2012) voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental brasileiro. Ou seja, o texto está sendo veiculado a estudantes ainda em fase de desenvolvimento de consciência linguística no nível da oração. Apenas no final do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os estudantes aprenderão as relações estabelecidas entre orações e blocos textuais. Por isso, acredita-se que textos cujas orações possuem menor grau de dependência entre si (parataxe), sejam priorizados no 6º escolar.

Outra recorrência linguística encontrada no texto associada ao nível escolar são as orações simples, como em EX#3 a seguir:

(EX#3) – ||*Prometo ser bom, meu amigo sapo*.||

Assim, além de relações independentes (parataxe) entre as orações, o texto também possui orações com período simples, sem complexos oracionais, ou seja, mais um modo de deixar a linguagem mais simples, facilitando a leitura de crianças e adolescentes que estão em processo de aprendizagem.

No *exemplum* analisado, verifica-se ainda grande uso de projeção paratática, com citação em discurso direto, como no EX#4 a seguir.

> (EX#4) |||– *Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio?* ||– *Perguntou o escorpião ao sapo*|||. (1(α ^ xβ) ^2)

A projeção paratática, percebida no exemplo pela oração projetante *Perguntou o escorpião ao sapo*, ocorrem muito em estórias para tornar o texto mais interativo. Ao comparar o discurso citado com o relatado, Halliday e Matthiessen (2014) expõem que a função idealizada da estrutura paratática é representar o fraseado; enquanto que com a hipotaxe a função idealizada é representar o sentido, ou essência. Ou seja, com o discurso direto, ou projeção paratática, a estória torna-se mais animada, envolvente (lembrando que o propósito geral das estórias é entreter o leitor), já que são mobilizados recursos para a execução de funções da fala (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Há uma ocorrência de encaixamento no texto, por oração definidora relativa, logo no início da estória, apresentada no EX#5.

(EX#5) – || *Era uma vez um sapo e um escorpião [[que estavam parados à margem de um rio]].* ||

Em comparação com as outras características do complexo oracional aqui levantadas para o gênero *exemplum* (extensão e projeção paratática), o encaixamento não faz o fluxo do texto andar. Por outro lado, a oração definidora faz uma parada para explicar alguma informação ao leitor. No caso, essa característica linguística está associada à etapa Orientação do gênero, em que são apresentados os participantes, lugares e atividades. Por isso, acredita-se que o encaixamento por orações definidoras relativas pode ser fundamental no gênero *exemplum*, pois possibilita a apresentação de personagens ou suas atividades comuns na etapa Orientação. Essa naturalidade será posteriormente alterada, causando a etapa Incidente pela quebra do fluxo normal dos fatos. Também, vale relembrar que o texto foi retirado de um Livro

Didático voltado a estudantes do 6º ano, ou seja, a um público leitor ainda linguisticamente imaturo e, por isso, carente de informações bem claras e explicadas e, por isso, o uso de orações definidoras.

5 Conclusões

O principal objetivo do presente trabalho foi identificar aspectos léxico-gramaticais fundamentais na construção de propósitos em exemplar do gênero *exemplum* , com base em padrões de ocorrências lógico-semânticas.

No representante de gênero *exemplum* analisado, foi possível levantar a recorrência de elaboração paratática, responsável por sequencializar os fatos na estória. Além disso, orações encaixadas apresentaram personagens na etapa Orientação. As relações de elaboração por variação negativa causaram a etapa Incidente. Orações simples e relações independentes (parataxe) entre as orações são utilizadas em função da fase inicial de aprendizagem textual-linguística dos estudantes (6º ano). Por fim, verificou-se ainda que a projeção paratática torna o texto mais interativo e, por isso, animado, constituindo-se como uma das maneiras de construir o propósito geral das estórias: entreter o leitor.

A presente pesquisa possui limitações. Primeiramente, o pequeno número de exemplares do gênero considerado na análise. Também faz falta uma análise contextual mais profunda, de maneira a aprofundar-se ainda mais no contexto de publicação e circulação a qual cada gênero faz parte, permitindo, assim, fazer relações ainda mais profundas acerca do texto e a atividade social à qual ele faz parte.

A análise revela que o texto é adequado pra o 6º ano do ensino fundamental. Outras análises desse tipo podem ser realizadas por professores, a fim de selecionar textos adequados para determinados anos escolares. O presente estudo foi um passo em direção à compreensão do propósito de gêneros com base em relações lógico-semânticas e complexo oracional, e trouxe contribuições ao conhecimento sobre alguns gêneros de grande potencial ao ensino e à pesquisa.

Referências

GERHARDT, C.C. **Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

GOUVEIA, C. **Aspectos do uso de orações encaixadas num corpus de desenvolvimento da escrita no ensino básico**. Portugal: Iltec, 2013. Disponível em: <http://www.iltec.pt/DEEB/DEEB/Resultados>. Acesso em 03 jul. 2018.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **Delta**. São Paulo: PUC-SP, v.1, n. 34, 2018.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004 [2014].

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations**: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.

_____; _____. **Working with Discourse**: meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

NUNES, G.G.; CABRAL, S.R.S. Avaliação e ideação: acoplamentos avaliativos em editoriais. In: FUZER, C.; SILVA, T.S. (Orgs.). **Linguagem e representações***:* estudos em linguística sistêmico-funcional. 1ª ed. Santa Maria: UFSM, PPGL Ed., 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn**: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

ROSE, J. Selecting and Analysing Text (Book 2). In: ROSE, J. **Reading to Learn**. Sydney: 2014. p. 1-45.

ROSSI, A.M.; FARENCENA, G.S. A estrutura esquemática de gênero e as relações lógico-semânticas em um exemplar de gênero da família do argumentar. **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 185-207, 2017.

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. **Genre and Institutions**. London and New York: Continuum, 2000. p. 231-265.

SOCIALIZANDO A LEITURA: A TROCA DE LIVROS ENQUANTO ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Giulia Guadagnini Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
giuliaguadagnini@hotmail.com

Pedro Barbosa Valadão Neto
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
pedrovbneto@hotmail.com

Resumo: O projeto “Troca de livros” tem como finalidade estimular o contato da comunidade com os livros, visando contribuir na formação de leitores, uma vez que oferece uma possibilidade de trocar livros de forma facilitada. Tomando como base o que escreve Lajolo (1982), sobre o poder do livro na vida do leitor, de como a leitura ecoa como vivência, e também o que diz Freire (1988), quando escreve que ler poderia ser traduzido como o ato de viver, de respirar, o projeto proporciona, na troca, a oportunidade de o leitor adquirir mais conhecimento, totalmente sem custos. Através das participações em eventos culturais da cidade e de sua manutenção em espaço permanente, pode-se afirmar que o projeto auxilia de forma significativa para que a leitura seja incentivada na sociedade.

Palavras-chave: leitura; troca de livros; formação de leitores.

1 Introdução

O projeto “Troca de Livros” integra o programa *Socializando a leitura*, coordenado pelas professoras Mairim Piva, Adriana Gibbon e pelo professor Artur Vaz, do Instituto de Letras e Artes, da FURG. Atuando na comunidade acadêmica e em eventos externos, o projeto tem como finalidade estimular a leitura, proporcionando experiências com livros e, deste modo, contribuindo na formação de leitores.

A troca de livros acontece mediante uma única regra: os livros devem ser trocados seguindo uma mesma categoria, pois a organização do acervo é feita em três classificações distintas: títulos de ficção, não ficção e literatura infantojuvenil. Dessa maneira, os exemplares que vão embora junto com os leitores e os que chegam ao acervo se equilibram, proporcionando um fluxo de entrada e saída dos livros e também uma estrutura balanceada nas categorias já mencionadas anteriormente.

Atendendo a um público diverso, desde a leitores universitários a pessoas dos mais variados locais da cidade de Rio Grande, de diversas faixas etárias e condições socioeconômicas, o projeto mantém uma sede na Universidade Federal do Rio

Grande – FURG e se desloca a vários outros locais, para a participação de eventos semanais, mensais ou pontuais. Cumprindo um cronograma junto aos seus bolsistas e voluntários, os livros chegam às pessoas nos intervalos das aulas na faculdade, nas praças da cidade, nas mais variadas escolas e feiras literárias.

A importância do projeto está na necessidade de facilitar o acesso do leitor a obras que lhe despertem o prazer na leitura. Dos clássicos aos contemporâneos, das ficções às não-ficções, as temáticas dos livros são bastante variadas, justamente para atender ao interesse do público.

Além disso, nenhum custo é cobrado de quem troca, possibilitando que a leitura chegue mesmo àqueles que não podem pagar por livros em condições rotineiras, como em livrarias físicas ou virtuais. Sabe-se que o objeto livro, em si, é bastante inacessível economicamente a muitas pessoas, e o projeto busca levá-lo até elas de forma gratuita, estimulando o interesse pela leitura.

Segundo Lajolo, “é a literatura porta de um mundo autônomo que [...] não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema [...]. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência” (LAJOLO, 1982, p. 43). Nessa vertente, as práticas de leitura integram o sujeito de modo que o possibilita desenvolver o pensamento crítico, transcendendo seus conhecimentos de mundo e atuando como um agente de mudanças para o indivíduo.

2 Agenda e funcionamento do projeto

Atendendo a um público diverso, desde leitores universitários a pessoas dos mais variados locais da cidade de Rio Grande, de diversas faixas etárias e condições socioeconômicas, o projeto mantém uma sede na Universidade Federal do Rio Grande – FURG e se desloca a vários outros locais, para a participação de eventos semanais, mensais ou pontuais. Cumprindo um cronograma junto aos seus bolsistas e voluntários, os livros chegam às pessoas nos intervalos das aulas na faculdade, nas praças da cidade, nas mais variadas escolas e feiras literárias.

2.1 Centro de Convivências – Campus Carreiros

No espaço onde os alunos costumam descansar entre as aulas, estudar e se alimentar nos períodos de intervalo, há um armário repleto de livros que estão

disponíveis para a troca. Trata-se de um espaço permanente, que permite aos estudantes, funcionários e visitantes da universidade um momento de convivência com os livros todas as semanas.

Um bolsista ou voluntário fica responsável por abrir o armário dois dias da semana. O horário de funcionamento, nas terças-feiras, é das 9h às 12h, e das 14h às 20h; o armário também abre suas portas nas quintas-feiras, das 9h às 12h, e das 14h às 17h. Este cronograma permite que o público tenha acesso aos livros nos períodos da manhã, tarde e noite, auxiliando no atendimento de pessoas que passem pouco ou muito tempo no ambiente universitário.

De modo geral, o fluxo de livros que deixam o acervo e os que chegam a ele é bastante contínuo, mostrando que o projeto auxilia sim nas trajetórias de leitores que comparecem à universidade. De livros literários a teóricos, o projeto “Troca de livros” demonstra sua importância pela necessidade de se possibilitar momentos que permitam ao leitor conviver com material escrito e que lhe despertem a vontade de ler, pois “Uma prática constante de leitura [...] pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato” (PCN, 1998, p. 57).

2.2 Eu Amo Ler – Praça Tamandaré

Em parceria com a Secretaria de Município da Cultura (SeCult), através do Núcleo do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas Públicas, o projeto “Troca de livros” participa ativamente do evento “Eu Amo Ler”, que ocorre na primeira segunda-feira de cada mês. O evento, que costumava ocorrer na Praça Xavier Ferreira, ultimamente tem acontecido no espaço revitalizado da Praça Tamandaré (Napoleão Bonaparte), às 14h. A iniciativa visa difundir o livro e fomentar a leitura no âmbito do Município.

A ação é uma realização da SeCult, em parceria com o Sesi, com a Biblioteca Rio-Grandense e com o Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do programa *Socializando a Leitura*.

O evento é gratuito. No local, são montadas bancas com livros novos e usados que ficam disponíveis para a leitura e trocas. Em caso de mal tempo, como o espaço é aberto, a edição sempre é transferida para semana seguinte.

Como é um evento em colaboração com vários núcleos, o encontro sempre permite ao bolsista ou voluntário conhecer novas pessoas e realidades. Através do

diálogo com as bibliotecárias e funcionários da secretaria de cultura, é possível levar a ideia do projeto para adiante, fortalecendo parcerias e laços de amizade.

Por ser uma banca no meio da Praça, todo o tipo de público pode conhecer o evento e participar dele. Em datas comemorativas, como o dia da criança, é comum que os participantes se fantasiem e elaborem atividades interativas, assim como selecionem livros específicos para aquele público – no caso, o infantojuvenil.

O evento costuma dar uma pausa na época do verão, devido à maioria das pessoas se deslocarem para o bairro Cassino para o veraneio. Nesse caso, em uma data específica, os organizadores levam os livros para a avenida, no Cassino, e montam a banca para trocar próximo ao Multipalco da Avenida Rio Grande. Pessoas que passam de bicicleta, passeando com seu chimarrão, com os cachorros ou com a família podem levar um livro para trocar e conhecer o projeto.

2.3 Quitanda Cultural – Praça Xavier Ferreira

O evento em questão é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura do município de Rio Grande que oportuniza um espaço de divulgação, interação e comercialização para artesãos, sebos, antiquários e brechós da cidade. Nesse sentido, valoriza uma parte do centro histórico da parte central do município, a Praça Xavier Ferreira, ajudando no turismo e no lazer.

Nessa vertente, o projeto “Troca de livros” integra a programação de todas edições do Quitanda Cultural para realização de um trabalho de divulgação e ampliação do público alvo, que demonstra certa procura pelo projeto. Seu horário de funcionamento é das 10h às 16h, nos dois primeiros sábados de cada mês.

2.4 Feira do Livro - Cassino

Todos os anos, entre os meses de janeiro e fevereiro, ocorre no Balneário Cassino a Feira do Livro da FURG. Localizada na Praça Dídio Duhá, a feira reúne uma programação diversa que abrange desde estandes de livros, brinquedoteca, praça de alimentação, palco de atrações e espaços reservados para rodas de conversa e mesa de autógrafos.

O projeto “Troca de livros”, que participa desde 2013 da feira, leva grande parte de seu acervo para o evento, com o intuito de estimular a leitura entre os visitantes.

De forma gratuita, o público leva diversos títulos para casa em troca de livros que estavam parados na estante. Segue-se o mesmo padrão de troca, em relação às categorias de ficção, não-ficção e infantojuvenil.

Devido a duração de quase duas semanas de feira, o “Troca de livros” arrecada nesse evento grande parte de seu estoque de exemplares para o ano. Em 2018, mais de 600 livros foram recebidos entre 25 de janeiro a 4 de fevereiro, entre trocas e doações para o projeto.

Além disso, a ideia do projeto acaba encorajando os leitores assíduos a desapegarem de livros que já leram e não pretendem reler, ou daqueles livros que foram comprados com expectativa no passado e, no hoje, já não inspiram tanto sua leitura como antes. Esses livros já não tão queridos por uns podem tornar-se os livros favoritos de outros, passando a experiência transformadora da leitura adiante.

2.5 Eventos

Com o intuito de não ficar restrito a eventos fixos durante o ano, o projeto “Troca de Livros” integra eventos em escolas da região, participando de feiras literárias. Nesse sentido, os bolsistas e voluntários (que são, em sua maioria, alunos do curso de Letras) têm contato com a comunidade escolar e essa troca de experiências funciona como uma via de mão dupla, pois proporciona aos alunos de escola pública a vivência com estudantes universitários, e para os acadêmicos um contato com a escola enquanto “futuros professores”.

Por exemplo, em 2019, o projeto esteve na Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves fazendo parte da programação de sua feira literária, que contou com a presença de oficinas de escrita criativa, conversas com poetizas da cidade e um sarau literário.

2.6 Redes sociais

Para compartilhar com o público os livros novos que chegam ao acervo e os eventos que o projeto estará presente, foram criadas uma página no *Facebook* (@TrocadeLivrosnaFURG) e um perfil no *Instagram* (@trocadelivros_furg). Por meio dessas plataformas digitais, é possível tirar dúvidas e acompanhar semanalmente as novidades sobre o projeto.

Todas as terças e quintas-feiras são postadas fotos de alguns títulos disponíveis no armário do Centro de Convivência, afim de chamar os leitores para trazerem seus livros e efetuar a troca. O mesmo ocorre aos sábados, quando acontece o Quitanda Cultural, e na primeira segunda-feira de cada mês, no evento Eu Amo Ler. Em outras ocasiões, também são postadas fotos como registro da participação do projeto em ações ou eventos, como feiras literárias em escolas ou sarais literários.

3 Conclusão

Dessa maneira**,** o projeto “Troca de Livros” proporciona, na troca, a ampliação de títulos, temas, gêneros e edições de obras que geram mais conhecimento e fomentam o hábito da leitura para toda a comunidade de diferentes condições socioeconômicas. Aponta-se a necessidade de viabilizar o acesso ao livro sem custos, que possibilita de modo significativo as práticas de leitura de fato.

É importante, também, enfatizar que a leitura é um ato de transformação individual e, consequentemente, age em mudanças sociais e de mundo, conforme afirma Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1988, p.1). Há, nesse sentido, a relevância das práticas de leitura que promovem a socialização da leitura e dos indivíduos, sendo a interação agente principal do projeto.

De forma geral, por meio de diversas participações em eventos culturais da cidade e de sua manutenção em espaço permanente no Centro de Convivências (CC) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, nota-se que o projeto auxilia de maneira relevante o incentivo à leitura na comunidade em geral, e esta é a proposta que o programa *Socializando a Leitura* vem desenvolvendo com suas diversas ações extensionistas no município do Rio Grande e arredores.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

TERRITOIRE SANS LUMIÈRE: MIGRAÇÃO, TENSÃO E CONFLITO

Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes
Universidade Federal de Pelotas
nvnandes@gmail.com

Profa. Dra. Maristela Gonçalves Sousa Machado
Universidade Federal de Pelotas
maristelagsm@gmail.com

Resumo: Neste artigo nos debruçaremos sobre a experiência da leitura encenada do texto dramático *Territoire sans lumière* (1993), de Yves Nilly, na 9ª edição do projeto de extensão Teatro em francês da Universidade Federal de Pelotas, em 2018. A peça tem como tema central o conflito social e político gerado pelas migrações na sociedade francesa contemporânea. Primeiramente, faremos uma rápida contextualização da questão da imigração na França a partir da criação de um ministério da imigração, da integração e da identidade nacional por Nicholas Sarkozy em 2007. Na sequência, o trabalho traz dados gerais sobre o autor e a obra. Finalmente, apresentaremos o projeto de extensão supracitado e lançaremos uma reflexão sobre a *mise en scène* da leitura, com ênfase em seu esforço de recriar a atmosfera tensa, e por vezes cômica, do texto original.
Palavras-chave: dramaturgia; leitura encenada; Yves Nilly; *Territoire sans lumière*; identidade.

1 Introdução

Este trabalho tem como foco principal a leitura encenada do texto teatral *Territoire sans lumière*, de Yves Nilly, realizada no ano de 2018, na Universidade Federal de Pelotas. A experiência ocorreu dentro da 9ª edição do projeto de extensão Teatro em francês, sob nossa coordenação.

A peça se passa em um espaço não definido, onde personagens entram em cena para entrevistas em busca da nacionalidade francesa e, quase como artistas que participam de uma audição de *music-hall*, mostram suas habilidades e contam histórias de vida e memórias. A tensão aumenta gradativamente a cada pequeno conflito, até chegar ao seu estopim e recair sobre a violência física. Ou seja, seu tema central versa sobre o conflito social e político no contexto das migrações na sociedade francesa contemporânea.

Este trabalho organiza-se em quatro partes. Na primeira delas, contextualizaremos brevemente a questão da imigração na França a partir da criação de um ministério da imigração, da integração e da identidade nacional pelo presidente francês Nicholas Sarkozy em 2007. A segunda trará dados gerais sobre Nilly e a peça, complementando-se com aspectos relativos a enredo, tempo, espaço, ação e

personagens. Na terceira parte, apresentaremos informações sobre o projeto de extensão desenvolvido na universidade, tais como seu histórico, objetivos, organização e metodologia de trabalho. Por fim, à guisa de conclusão, relataremos como se deu a *mise en scène* da leitura, evidenciando as escolhas feitas pela diretora e pelo elenco para recriar cenicamente os conflitos que o texto propõe, bem como sua atmosfera que oscila entre momentos cômicos e tensos.

2 *Territoire sans lumière* no contexto francês

A peça de Yves Nilly surgiu em uma década na qual o desenvolvimento de problemas sociais em termos étnicos se acentuou de maneira marcante na França. Comunidades são cada vez mais consideradas a partir de pertencimentos identitários (étnicos, religiosos, culturais) em detrimento do pertencimento cívico, tanto no tratamento das questões sobre a imigração pelo governo, quanto na representação midiática e na opinião pública. Tal conjuntura é evidenciada nos debates sobre o uso do véu islâmico, na atenção crescente dada às noções de multiculturalismo e na importância das questões relativas à imigração e à identidade nacional nas lutas partidárias e campanhas eleitorais.

Essa tensão se intensificou com a criação de um ministério da imigração, da integração e da identidade nacional em 2007, ano da eleição do presidente Nicolas Sarkozy. Tal iniciativa originou uma forte polêmica: para seus opositores, ela sugere que os imigrantes poderiam ameaçar a identidade nacional, pressupondo que existe uma identidade nacional pré-existente que os novos cidadãos devem adotar renegando a sua própria cultura em um processo de aculturação radical. Além disso, historiadores contestavam a leitura errônea do processo histórico de construção da identidade da França moderna e contemporânea, da mestiçagem cultural ao longo dos sucessivos ciclos de imigração.

3 Yves Nilly e sua peça teatral

Em sua peça, Yves Nilly, ele próprio imigrante, toca nessa questão identitária, mais atual do que nunca, com violência e humor. O autor nasceu na cidade de Rabat, no Marrocos, em 1958. Passou sua juventude em Madagascar e chegou à França em 1977. É diplomado em Literatura e Estudos do Teatro. Sua numerosa produção inclui

romances, roteiros de séries para o rádio e a televisão, libretos de ópera, traduções e adaptações teatrais, além de mais de setenta peças de teatro – muitas deles destinados ao público juvenil. *Journal du froid* (2001), seu primeiro romance, recebeu premiação da Société des Gens des Lettres (SGDL). Atualmente, preside a associação *Writers & Directors Worldwide*, que defende os direitos dos autores audiovisuais, literários e dramáticos do mundo todo.[126]

O texto dramatúrgico *Territoire sans lumière* foi escrito em 1993 e publicado no livro *Brèves d'auteurs*, uma coletânea de peças de diversos autores. Trata-se de uma peça curta (na publicação de referência, apresenta dez páginas), que apresenta a didascália inicial:

> *Territoire sans lumière* ressemble à une audition de revue de music-hall. Et comme dans ces auditions, les acteurs chantent, dansent, et s'efforcent de garder un sourire crispé en travers de la figure. Ils se sont bien habillés, trop bien même, parce que cette audition ressemble aussi à la vie. Ils défilent, sans nom, avec un numéro, devant deux fonctionnaires, anonymes eux aussi. Et tout le monde chante. Une quinzaine de personnages et cela ne dure pas très longtemps. (NILLY, 1993, p. 142) [127]

Diferente da didascália inicial clássica que identifica as personagens e o espaço da ação, o autor nos informa que os "atores desfilam, sem nome, com um número, diante de dois funcionários igualmente anônimos" e são "uma quinzena". Sem caracterização física detalhada, "[e]les se vestiram com esmero, um pouco demais até" e "se esforçam para manter o sorriso crispado". Sem tampouco especificar o espaço – "*parece* uma audição de teatro de revista"[128] –, antecipa que o espetáculo "não dura muito tempo". Desde o início, o leitor da peça, mergulha no texto com a angústia gerada por essas informações lacunares, inquietantes e ambíguas. O clima de conflito já se anuncia no Território sem Luz.

O sistema do enredo obedece à dinâmica da sucessão de entrevistas: personagens entram e saem sem parar. Cada um apresenta peculiaridades, conta a sua história, procura exibir talentos, sempre no intuito de se mostrar merecedor da

---

[126] Para maiores informações sobre a referida entidade, ver: <http://www.writersanddirectorsworldwide.org/fr/>. Acesso em 26 ago. 2019.

[127] "Território sem luz parece-se com uma audição de teatro de revista. E como nessas audições, os atores cantam, dançam, e se esforçam para manter o sorriso crispado no rosto. Eles se vestiram com esmero, um pouco demais até, porque essa audição se parece com a vida. Desfilam, sem nome, com um número, diante de dois funcionários, igualmente anônimos. E todo mundo canta. Uma quinzena de personagens e não dura muito tempo". Tradução nossa.

[128] Grifo nosso.

nacionalidade francesa. Narrativas tristes, nostálgicas, patéticas e violentas de exílio se sucedem e apenas um jogador de futebol talentoso tem êxito imediato. A subjetividade das falas dos imigrantes contrasta com a expressão burocrática e indiferente dos funcionários.

A tensão é crescente com o aparecimento de personagens menos conformistas, que não estão dispostos a aceitar a humilhação imposta por esse processo de aculturação radical. Até que a situação culmina com um motim dos candidatos à cidadania francesa e o esfaqueamento de um dos funcionários. Contudo, mesmo com o assassinato, o jogo entre as figuras não muda. Personagens não identificados entram rapidamente para restabelecer a ordem e assistimos a mais um dia de trabalho dos funcionários, na rotina cíclica de entrevistar candidatos, como eles mesmos definem de forma nietzschiana: “Allons, l’éternel recommencement” (NILLY, 1993, p. 151).

4 Projeto de extensão Teatro em francês UFPel

O projeto de extensão Teatro em francês da Universidade Federal de Pelotas é realizado através da parceria de dois cursos de licenciatura: Licenciatura em Letras Português e Francês e Licenciatura em Teatro. Em 2018, com a leitura encenada de *Territoire sans lumière*, completou sua 9ª edição. A concepção do projeto é da professora aposentada Maria Laura Maciel Alves, criadora da *Troupe* Molière, que, desde sua prática como professora da rede estadual, passando também pelo ensino superior, trabalha com teatro nas aulas de língua francesa. Atualmente, a mesma leciona no curso particular Gilda Maciel Alves, mas mantém-se vinculada ao projeto de extensão como colaboradora externa à universidade.

Considerando que a aprendizagem de uma língua estrangeira se inscreve na perspectiva da leitura como um processo que mobiliza o corpo, o projeto realiza leituras dramáticas de peças em língua francesa, com a participação de alunos de ambas as licenciaturas, assim como a de professores, ex-alunos e membros da comunidade. Não é necessário ter qualquer conhecimento prévio sobre teatro ou experiência como ator/atriz. A seleção dos participantes é feita por audição e entrevista com as coordenadoras, verificando conhecimentos em francês, disponibilidade, objetivos em participar, entre outros fatores.

Os encontros acontecem uma vez por semana, com duas horas de duração, em espaço da instituição ou de algum parceiro externo. Durante o período que antecede a estreia da apresentação, são realizados também ensaios de repetição e de marcação em alguns sábados.

A professora Fernanda Vieira Fernandes é responsável por desenvolver exercícios de preparação corporal e vocal, jogos e improvisações, bem como assina a direção da leitura e sua concepção cênica final. Já as professoras Maristela Gonçalves Sousa Machado e Maria Laura Alves se encarregam de questões ligadas à interpretação e entendimento do texto, seu contexto sócio histórico, relações de intertextualidade com outras obras e a preparação linguística da leitura oral. Alunos e professores participam do projeto e o processo de criação é colaborativo: todos participam trazendo críticas, levantando discussões e ideias, pensando figurinos, objetos cênicos, cenários, canções etc.:

> Em outras palavras, um ator não cria apenas uma personagem, um iluminador não cria somente o seu projeto de luz, um sonoplasta não cria unicamente a trilha do espetáculo, mas todos eles, individual e conjuntamente, criam a obra cênica total que será levada ao público. (ARAÚJO, 2018, p.15)

A escolha do texto, que pode também ser mais de um quando o grupo trabalha com cenas ou fragmentos, é realizada pelas coordenadoras. O repertório ao longo dos anos foi bastante variado, passando por textos clássicos, comédias, tragédias, *vaudevilles*, teatro do absurdo e obras mais contemporâneas.

A leitura encenada, que também pode ser chamada leitura dramática ou interpretativa (ainda que se possam apontar diferenças entre cada uma delas), se dá tradicionalmente sem investimento em figurinos, cenários e outros recursos cênicos, baseando-se fundamentalmente na palavra lida, nas expressões faciais e pequenos gestos. Nesses aspectos, diferencia-se de uma encenação propriamente dita, que combina elementos e atuação muito mais complexos.

No nosso projeto, escolhemos uma modalidade intermediária. O texto é lido, uma vez que o tempo do qual dispomos para ensaiar é limitado e nossos alunos, que em sua maior parte não são do curso de Teatro, sentem-se mais seguros em ter o texto diante dos olhos, mesmo que muitos, ao final do processo, tenham decorado o seu papel. No entanto, não abrimos mão de realizar uma leitura que explore as potencialidades do texto dramático enquanto partitura: procuramos exercer nossa

criatividade na criação de uma *mise en scène* resultante da produção de sentido obtida pela nossa leitura da peça enquanto leitores brasileiros. Com isso, incluímos pequenas movimentações, marcações e outros aspectos simplificados de uma montagem cênica.

Figura 2 – Elenco e diretora Teatro em francês 2018

Foto: Cibele Gil (2018)

5 Reflexões finais: o conflito do texto dramático levado à cena

Em 2018, a seleção da peça de Yves Nilly ocorreu pelo desejo de levar à cena um texto que dialogasse com a nossa época e que desafiasse o grupo pela temática que propunha. *Territoire sans lumière* foi encontrada por acaso no livro *Brèves d'auteurs*. Desde a primeira leitura, nos chamou a atenção por suas características e enredo. O processo de criação durou seis meses e a estreia ocorreu em 20 de outubro de 2018, na sala Carmen Biasoli do curso de Teatro da UFPel, com um elenco de dez pessoas.

Figura 2 – Cartaz de divulgação

Arte: Mario Celso Pereira Junior (2018)

Inicialmente, o grupo realizou a leitura coletiva do texto e fez a proposição de divisão dos personagens e microcenas. Na sequência, iniciou a preparação corporal e vocal. Os exercícios, como mencionado acima, são coordenados pela professora do curso de Teatro, Fernanda Vieira Fernandes, e envolvem alongamentos e aquecimentos. Foram utilizados também vários jogos para preparação dos atores e atrizes, pois a maioria deles tinha pouca ou nenhuma experiência cênica. Os jogos criam um ambiente de descontração e entrosamento entre os participantes:

> O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las (SPOLIN, 1979, p. 4).

Os jogos de base foram pesquisados pela professora em Spolin (1979). Já os jogos mais específicos de leitura provêm de Vidor (2016). É imprescindível nessa fase do trabalho que todos os membros do grupo se entrosem entre si e com o texto escolhido. Todos podem experimentar fazer diferentes personagens. A partir da observação desses momentos de jogos e improvisações, as coordenadoras pensam na divisão do elenco.

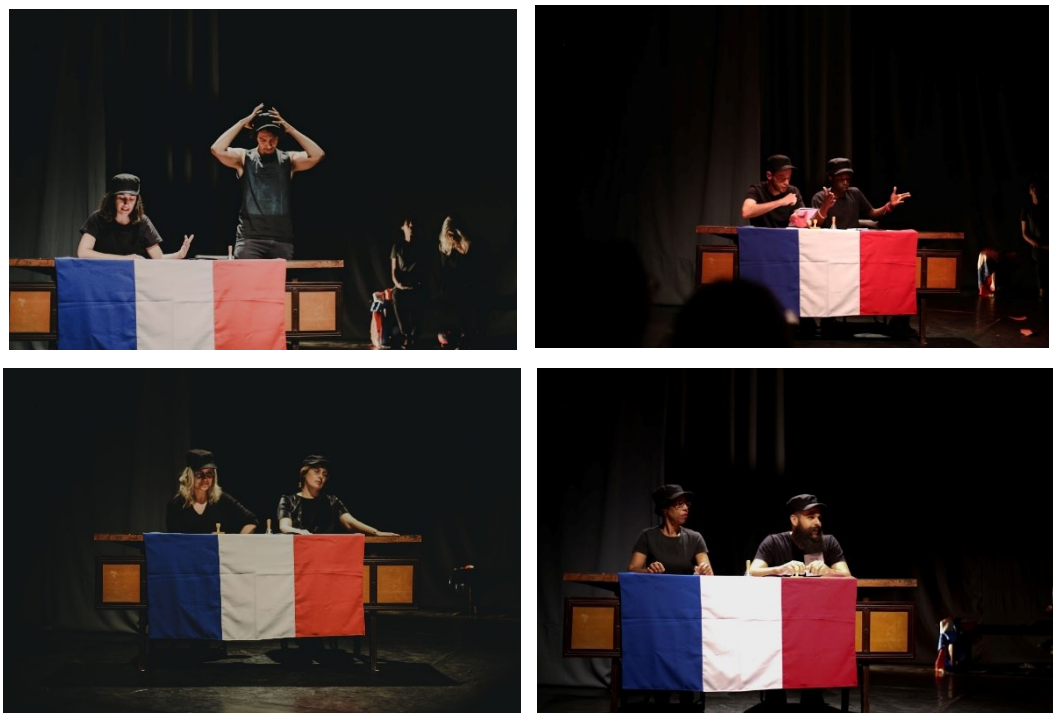
Ao longo de todo o processo, as professoras Maristela e Maria Laura trabalharam os aspectos fonéticos e prosódicos das falas com o grupo, com especial atenção ao ritmo, à pontuação e à inflexão da voz adequando-os aos enunciados.

Após a separação dos personagens entre os atores e atrizes, iniciamos a improvisação de cenas propriamente dita. A peça praticamente não apresenta

didascálias, houve um intenso processo de criação e construção coletiva, conforme já mencionado. Em geral, o grupo lança algumas ideias e experimenta na prática cênica. A encenadora vai organizando as ideias que funcionam e eliminando aquilo que não funciona para desenhar a versão final das cenas.

Para esse trabalho, especificamente, decidimos utilizar um sistema de revezamento de atores para os personagens dos dois funcionários. Todos os sujeitos, em determinado momento, passaram por esses papéis. Um boné era usado para definir essa função. Cada vez que o ator ou atriz colocava o boné, passava a ser funcionário – todos, portanto, puderam experimentar estar no papel de entrevistado e entrevistador ou, ainda, de poder ou de submissão. O cenário escolhido era mínimo, com dois bancos, uma mesa e duas cadeiras. O elenco usava roupa preta básica e neutra. Todo o restante era definido por adereços.

Figuras 3, 4, 5 e 6 – Fotos dos diversos funcionários interpretados pelo elenco



Fotos: Cibele Gil (2018)

Em geral, as peças escolhidas no projeto têm um caráter mais leve e uma tradição de trabalhar com maior comicidade. A obra de Nilly apresentou-se como um desafio ao grupo: de que forma levar à cena um tema político contundente e marcar o conflito presente no texto através da leitura encenada? E de que forma o fazê-lo sem

perder o tom que o projeto tem em sua essência? Destacamos três pontos que auxiliaram nisso: a escolha das ações, a iluminação e a sonoplastia.

A primeira delas, que envolve as ações dos atores e atrizes, foi pensada para produzir uma alternância entre momentos mais leves e mesmo festivos, outros mais tristes e outros mais sérios, tensos. Cada membro do grupo, com suas características particulares, foi desenhando sua personagem de acordo com as diferentes atmosferas. Existe no texto uma revolta crescente dos candidatos à nacionalidade francesa, que explode no ataque violento de alguns deles aos funcionários, e isso também deixamos transparecer na leitura encenada. Alguns movimentos foram coreografados e mesmo realizados em câmera lenta para dilatar a sensação de tensão e conflito.

Figura 7 – Cena coreografada e em câmera lenta

Fotos: Cibele Gil (2018)

A iluminação, criada por Mario Celso Pereira Junior e operada por Marcos Kuszner, sublinhava os climas supracitados. No auge da violência, por exemplo, a cena foi tomada pela cor vermelha e a iluminação reduzida. No ápice festivo em que se apresenta o jogador de futebol, usou-se uma luz piscante. Cumpre destacar que o título da peça já dá uma ideia de como é esse ambiente: o território sem luz, por onde esses sujeitos passam, anônimos e desorientados. Quando entrevistados, são orientados pelos funcionários a se posicionarem sob a luz, o que sugere mais um interrogatório do que uma entrevista. Os demais permaneciam sentados, ao fundo, no breu, apenas com suas silhuetas desenhadas.

Figuras 8 e 9 – Detalhes da iluminação

Fotos: Cibele Gil (2018)

A trilha sonora, por fim, em parte executada mecanicamente e em parte ao vivo pelo professor e ator do projeto Augusto Darde, variava entre canções tradicionais francesas (como o hino nacional *La Marseillaise* e *Frère Jacques*), bordões, canções populares e divertidas que geravam riso na plateia (*Atirei o pau no gato*, *Garota de Ipanema*, *Allez les Bleus*, por exemplo), e canções de protesto (*Internacional Comunista* e *Para não dizer que não falei das flores*). A música final escolhida pelo grupo foi *Pourquoi a-t-on grandi*, do artista haitiano Jean Jean Roosevelt, com o seguinte refrão:

> Pourquoi a-t-on grandi?
> Si c'est pour compliquer la vie
> Si c'est pour faire la différence
> Entre les couleurs et les races
> Pourquoi a-t-on grandi?
> Si c'est pour compliquer la vie
> Si c'est pour faire la connaissance
> De la haine et la vengeance. (ROOSEVELT, 2013) [129]

A canção foi uma sugestão do estudante de Letras, ator do projeto e imigrante haitiano, Christopher Rive Saint Vil. Tocada por Augusto Darde, a letra foi cantada em ritmo de rap por Christopher, sendo o refrão cantado no ritmo original, em coro, por todo o grupo do projeto presente na cena final.

[129] "Por que a gente cresce? / Se é para complicar a vida / Se é para fazer diferença entre cores e raça / Por que a gente cresce? / Se é para complicar a vida / Se é para conhecer o ódio e vingança". Tradução nossa.

Figuras 10 e 11 – Canções executadas ao vivo (Augusto Darde e Christopher Rive Saint Vil)

Fotos: Cibele Gil (2018)

A escolha da canção representou o fim do processo em que a presença de um ator haitiano foi especialmente significativa por ter motivado muitas discussões sobre a ideia de identidade em geral, mas sobretudo sobre a identidade brasileira, enquanto acontecia uma campanha eleitoral em que nenhum componente do grupo se identificava com os eleitores do candidato a presidente à frente nas pesquisas e, posteriormente, eleito. O grupo tinha o entendimento de que o candidato em questão defendia comportamentos preconceituosos e excludentes com as minorias, incluindo-se aí os imigrantes estrangeiros. Por decisão coletiva, então, a frase de repúdio à candidatura, amplamente divulgada nas mídias e redes sociais, foi proferida em línguas diferentes por cada um dos participantes. Foi assim que #elenão encerrou em cena o território sem luz de Yves Nilly em nossa versão.

Referências

ARAÚJO, Antônio et al. FERNANDES, Silvia [org.]. **Teatro da Vertigem.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

HAMIDI-KIM, Bérénice. Théâtre populaire, immigration, intégration et identité nationale…. Ou comment le théâtre s'inscrit dans le débat public actuel sur la définition du peuple français. **Études théâtrales**, 2007/3 (N° 40), p. 122-135. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2007-3-page-122.htm>. Acesso em 27 ago. 2019.

JORRO, Anne; CROCÉ-SPINELLI, Hélène. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. **Pratiques linguistique, littérature, didactique.** France, n. 145-146, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pratiques/1527#tocto4n2>. Acesso em 31 ago. 2019.

NILLY, Yves. Territoire sans lumière. In: **Brèves d'auteurs** (théâtre). Paris: Actes Sud, 1993.

ROOSEVELT, Jean Jean. ***Pourquoi a-t-on grandi*.** 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TERRITOIRE SANS LUMIÈRE, por Yves Nilly (leitura encenada UFPel 2018). Direção Fernanda Vieira Fernandes. Projeto de Extensão Teatro em francês. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9jy-Xkt9P9o&t=9s>. Acesso em 31 ago. 2019.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo-Florianópolis: Hucitec-FAPESP, 2016.

Writers & Directeurs Worldwide. Disponível em: <http://www.writersanddirectorsworldwide.org/fr/>. Acesso 26 ago. 2019.

TRADUZIR O CARIBE: O TRADUTOR-ESCRITOR NA ENCRUZILHADA DE LÍNGUAS E CULTURAS

Normelia Maria Parise
Universidade Federal do Rio Grande- FURG
normelia_parise@hotmail.com

Resumo : A escritora haitiana Yanick Lahers afirma, em uma entrevista, que Haiti pode ser escrito em várias línguas. O que vem ao encontro da formulação do escritor e filósofo martiniquense Edouard Glissant segundo a qual o escritor de hoje escreve na presença de todas as línguas do mundo. Já, para o escritor Raphaël Confiant, também martiniquense, afirma que o escritor antilhano escreve na presença de ao menos duas línguas. De modo que o tradutor de um texto literário das Antilhas francófonas, não pode ignorar que sob o francês fala outra língua, o crioulo. Partindo da afirmação de Confiant segundo a qual haveria uma «atividade tradutória» que atravessa a escrita antilhana, nossa proposta é de pensar a tradução à partir dos conceitos de Créolisation e de Relation de Edouard Glissant, o que nos traria uma perspectiva na qual a tradução torna-se um processo de criação; o escritor é também um tradutor, o tradutor torna-se um escritor.

Palavras-chave: tradução ; escrita literária ; multilingüísmo

> Quand un Antillais écrit, il y a d'emblée deux langues qui parlent, il y a quatre pôles linguistiques qui se mettent en branle. Il y a celle qui parle à voix haute, le français, et celle qui murmure, le créole. Jacques Coursil appelle cette dernière la langue muette et c'est d'une muette qui parle qu'il s'agit. Comment s'y prend-t-elle ? Par la traduction justement, par une espèce de tension traductive généralisée qui va traverser de part en part l'écriture antillaise, même celle qui a l'air d'utiliser exclusivement la variété standard comme le fait la poésie d'un Aimé Césaire (CONFIANT, 2000, p. 52).
>
> Lorsqu'un traducteur s'attaque à un texte littéraire francophone des Antilles-Guyane, il ne saurait ignorer que sous le français parle, sans discontinuer, une autre langue, le créole, sous peine de défigurer le dit texte (CONFIANT, 2000, p. 54).

Esta comunicação resulta de minha experiência de docente de língua francesa que fez seu mestrado em literatura quebequense e seu doutorado em literatura haitiana. Resulta também de minha experiência no Haiti, de outubro de 2008 a agosto de 2011, período em que vivi e trabalhei no país como diretora do Centro Cultural Brasil-Haiti e como professora na École Normale Supérieure d'Haïti (ENSH). Estas experiências me permitiram viver num contexto em que o idioma francês encontra-se em permanente negociação com outras idiomas: o crioulo, o inglês e o espanhol.

No caso do Haiti, por um lado, a (de)colonização produziu um contexto de diglossia, e, por outro lado a resistência da língua e da cultura crioulas (criada pelos escravos) e a geopolítica fazem com que no mínimo quatro línguas estejam em permanente cruzamentos: o francês, o crioulo, o espanhol e o inglês. E pode-se dizer

que com a «mondialisation», outras línguas circulam na vida dos haitianos. Edouard Glissant, escritor e filósofo martiniquense dizia que o escritor de hoje escreve na presença de todas as línguas do mundo.

Uma entrevista recente da escritora haitiana Yanick Lahens traz o título «Haïti peut s'écrire désormais envers et contre tout en plusieurs langues». Pelo fato das migrações mas também de seu meio-ambiente linguístico no qual co-habitam estas quatro línguas. Devido aos exílios e às migrações, a literatura haitiana se escreve no Haiti, mas também no Canada, na França, nos Estados Unidos, na África, nas Antilhas francesas… No Haiti, ela se escreve em crioulo e em francês. Isto se dá também nas Antilhas francesas (Martinique e Guadeloupe) onde há um convívio tenso entre a língua crioula (materna) e a língua francesa (língua do «blanc»). Esta duplicidade linguística configura uma duplicidade cultural e uma «double scène de la représentation», mas também um constante processo de «marronnage» e de «créolisation».

Retomando Raphaël Confiant, o tradutor de um texto literário das Antilhas francófonas, do Haiti, da Guiana francesa não pode ignorar que sob o francês fala outras línguas. Não pode ignorar também a diglossia e a oposição entre escrita e oralidade, entre várias textualidades que caracterizam estes «*microclimats culturels et linguistiques absolument inattendus»*. Este processo se dá, com variações, em todo «mundo francófono». O filósofo franco-argelino Jacques Derrida, em *Le Monolinguisme de l'autre*, estabelece um diálogo com o escritor marroquino Abdelkébir Khatibi sobre a situação do escritor francófono do Magreb que, ao escrever, se vê confrontado a várias línguas e culturas em um contexto (pós)colonial.

As noções de *marronnage*, *créolisation de* Edouard Glissant, referem-se a processos de resistência dos escravos no Caribe e nas Américas. Glissant critica livros que veem no *marronnage* «le fait des individus désespérés, qui avaient la crainte d'un châtiment, […] poussé par un dépit ou un conflit personnel avec le maître». Estes livros não o concebiam como «une révolte culturelle et collective». Para ele, não podemos negar «le caractère à la fois collectif, culturel et de résistance» da fuga dos escravos no período colonial-escravagista.(http://edouardglissant.fr/marronnage.html).

Esta noção se aproxima da de *Détour*. *Marronner*, traduz-se pela «pensée du détour» et pela «pensée de la trace». O escravo-colonizado encontra-se numa situação de combate, de guerra e ele deve buscar ou criar estratégias de

sobrevivência e de resistência. No caso do Haiti, as lutas contra a escravidão que levaram à sua abolição, em 1792, foram possíveis porque os escravos puderam criar e recriar uma cultura de resistência que são a língua crioula e o vodu. A «cultura-marron» foi uma resposta à opressão e uma forma de (re)sistência. Como no Brasil, com os quilombos, os Marrons organizaram nas montanhas (mornes) comunidades de resistência e de combate à escravidão. Podemos aproximar a prática e a noção de Marronnage da prática e da noção de «malandragem» no Brasil, teorizada por Antônio Cândido em «Dialética da malandragem».

O processo de Marronnage está na origem do processo de *Créolisation*. Esta identifica-se com a *Métissage*, porém acrescentando-lhe a ideia de Imprevisível.

> La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments.
> La créolisation régit l'imprévisible par rapport au métissage ; elle crée dans les Amériques des microclimats culturels et linguistiques absolument inattendus, des endroits où les répercussions des langues les unes sur les autres ou des cultures les unes sur les autres sont abruptes. (GLISSANT: http://www.edouardglissant.fr/creolisation.html)

Em seu percurso filosófico e literário, Edouard Glissant acrescenta a estes dois conceitos, o de *Relation*. Esta permite pensar as culturas opondo-se às noções de Universal, de Identidade-raíz, de filiação e de teleologia próprias à cultura colonial-escravagista:

> La mise en contact de ces cultures ataviques dans les espaces de la colonisation a donné naissance par endroits à des cultures et sociétés composites, qui n'ont pas généré de Genèse (adoptant les Mythes de Création venus d'ailleurs), et cela pour la raison que leur origine ne se perd pas dans la nuit, qu'elle est évidemment d'ordre historique et non mythique. La Genèse des sociétés créoles des Amériques se fond à une autre obscurité, celle du ventre du bateau négrier. C'est ce que j'appelle une digenèse. Acclimatez l'idée de digenèse, habituez-vous à son exemple, vous quitterez l'impénétrable exigence de l'unicité excluante. (GLISSANT: http://www.edouardglissant.fr/relation.html)

Nossa proposta é fazer uma reflexão sobre a tradução literária neste contexto a partir das noções de Edouard Glissant referidas acima e de suas reflexões sobre a tradução. Sobre a tradução, ele escreve:

> […] Quand on parle de traduction, en général on parle de ce qui confirme ou de ce qui menace une langue, si on peut dire, dans sa situation et dans son être même. L'être de la langue semble être exalté

> ou menacé par l'opération de la traduction. Avant, c'est ce qu'on résumait en disant que la traduction c'est une trahison du texte original. Toujours. Ça voulait dire que l'être de la langue originale était pratiquement impossible à rendre dans un autre système, une autre équation linguistique, et on considérait qu'une bonne traduction était une traduction qui arrivait à réaliser ce miracle d'exprimer dans une autre langue ce qui avait été exprimé d'abord dans une première langue. Malgré les opacités entre les langues. […]
> Je ne crois pas que l'être de la langue aujourd'hui soit ni exalté ni menacé par la traduction parce qu'on oublie que ce qui nous intéresse aujourd'hui dans les langues c'est l'être de la langue, bien sûr, mais c'est aussi la relation de la langue, c'est-à-dire la relation de la langue à toutes les langues possibles. Chaque langue a des relations avec d'autres langues historiquement ou géographiquement proches, ça c'est sûr, mais je pense qu'aujourd'hui chaque langue a des relations avec toutes les langues du monde. Autrement dit, ce qui est intéressant dans les langues, c'est d'abord le rapport aux autres langues. Et il me semble que la relation n'essaye pas seulement de reproduire dans une autre langue l'être d'une langue première, mais qu'elle essaye de découvrir les schémas de fonctionnement de la relation de toute langue à toute langue. C'est pour cela que je pense que la traduction aujourd'hui est un élément primordial d'exercice littéraire parce qu'elle a une fonction qui n'est pas une fonction comprimée, très techniquement spécialisée, mais qui est une fonction poétique générale du rapport de toute langue à toute langue. Par conséquent, la traduction devient un art en soi, avec son champ qui est non pas le champ des langues, mais le champ du rapport des langues. Le champ de la relation des langues (GLISSANT, 2010, p.15).

Como prefácio ao continente Americano, o Caribe é um espaço de heterogeneidade de línguas, saberes, e culturas. Traduzir o Caribe constitui uma prática de «créolisation» e uma operação de «mise en relation» desta heterogeneidade, e não uma simples operação de transferência do sentido original. Na tradução, o tradutor não trabalha com a língua, mas com a linguagem e com os imaginários das línguas. A tradução é anterior à língua, como todo trabalho de criação é um trabalho de tradução e toda tradução é criação. Tanto o escritor quanto o tradutor criam linguagem. A criação literária constitui uma prática de tradução no sentido em que o texto literário coloca em relação elementos heterogêneos, múltiplos e os «créolise», isto é, cria linguagem. Como a escrita antilhana é uma poética da Relação, traduzir esta escrita seria uma operação de «mise en relation de cette relation».

Neste sentido, a literatura torna-se um vetor de «créolisation», isto é «de mise en relation des données multiples du chaos-monde, du plurilinguisme». Ela se torna um gênero literário por sua função inventiva e criadora de linguagem na língua. Quando traduzimos, «il faut un imaginaire du traducteur qui invente quelque chose de nouveau par rapport aux trucs d'équivalence d'une langue à l'autre.» (Edouard Glissant). E quando os escritores e as escritoras que escrevem a partir das Antilhas

francesas, do Haiti, como do Magreb, o fazem enquanto tradutores e tradutoras de uma «realidade» social-cultural, lingüística e humana. Podemos dizer que o «avènement» da literatura antilhana, caribenha, haitiana… surge do processo de crioulização[130].

O escritor também martiniquense Raphaël Confiant[131] qualifica a escrita literária antilhano-guianesa como «écriture traductive» com consequências sobre a tradução. Em seu artigo «Traduire la littérature en situation de diglossie, o escritor afirma:

> Notes de bas de page, glossaire, calques et transpositions relèvent bien d'une pratique tantôt sauvage tantôt savante de la traduction, mais cette tension traductive qui traverse l'écriture antillaise va encore plus loin car elle conduit l'auteur à se faire traducteur au sens habituel, technique, du terme, chose qui a poussé Maximilien Laroche (1976) à affirmer que toute la littérature francophone haïtienne ne serait au fond qu'une vaste entreprise de traduction (CONFIANT, 2000, p.53).

A tradução, assim como a criação de textos no Caribe implicaria uma « poética da relação) entre línguas e linguagens que atravessam o espaço Caribenho. No caso específico do Haiti, tomo alguns exemplos para pensar sobre os processos desta poética da relação. Interessante observar que o auge do romance haitiano acontece no momento em que a literatura cruza-se com a Psicologia social, a Etnografia - Etnologia e a Antropologia. Estas disciplinas abrem caminho a um « retour au pays natal ». A necessidade de conhecer e reconhecer uma plante de si silenciada, alienada, oprimida, e que levou ao reconhecimento do Crioulo haitiano e do Vudu.

O grande clássico do romance haitiano, *Gouverneurs de la rosée*, publicado postumamente em 1944, caracteriza-se por um trabalho de crioulização do francês e de inserção da literatura haitiana no espaço hispano-falante[132]. Porém, já em 1905, Justin Lhérisson publicava *La famille Pitite-Caille* cuja forma e a línguagem bebiam na cultura popular crioula. Estes dois romances operam de forma diferente a crioulização e criam diversamente a poética da relação. Na narrativa de Justin Lhérisson as línguas estão mais demarcadas enquanto que em *Gouverneurs de la rosée* elas compõem outra língua[133].

---

130. Simasotchi-Bronès, F. (2015). Les littératures des Antilles françaises: des doudouistes aux (post)-créolistes. Québec français, (174), 55–58.
131.Traduire la littérature en situation de diglossie. https://journals.openedition.org/palimpsestes/1635.
132. Seu autor, Jacques Roumain, criou nos anos 20, o Bureau d'Ethnographie d'Haïti.
133. Penso em *Macunaíma*, *Grande Sertões: Veredas…*

Referências

COMBE. Dominique. **Derrida et Khatibi** : autour du Monolinguisme de l'autre. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14197.pdf

CONFIANT, Raphaël. **Traduire la littérature en situation de diglossie**. Disponível em : https://journals.openedition.org/palimpsestes/1635.

DERRIDA, Jacques. Le Monolinguisme de l'Autre. Disponível em : https://www.psychaanalyse.com/pdf.

FOKINE, Sergueï. **Traduire celui qui veut écrire** "dans une sorte de langue étrangère". Langue-Deleuze, Multitudes, vol. 29, no. 2, 2007, pp. 161-171.

GLISSANT, Edouard. **Traité du Tout-Monde**, Paris, Gallimard, 1997.

_____. **Tout-Monde**, Paris, Gallimard, 1993.

_____. **Le Discours antillais**. Paris: Gallimard, 1997.

_____. **Introduction à une poétique du Divers**. Paris: Gallimard, 1996.

_____. **Poétique de la Relation**. Poétique III. Paris: Gallimard, 1990.

_____. Tr**aduire la relation entre les langues**. Disponível em : https://mondesfrancophones.com/dossiers/edouard-glissant/traduire-la-relation-des-langues-un-entretien-avec-edouard-glissant/.

_____. **Traduire** : Relire, Relier. Conférence inaugurale, Onzièmes assises de la traduction (Arles 1994), Paris, Actes Sud, 1995. Le texte de ce discours a été raccourci et repris avec modifications dans Édouard Glissant, « Langues et langages », Introduction à une poétique du Divers, Gallimard, Paris, 1996, pp. 45- 46.

_____. **Les Nouvelles données de l'écriture**, Société et littérature antillaise aujourd'hui. Actes de la rencontre de novembre 1994 à Perpignan, Cahiers de l'Université de Perpignan, 1997, N°25, pp. 109-110.

_____. Traduction, Relation, La Cohée du Lamentin, poétique V, Gallimard, Paris, 2005, pp. 143-144.

GAUVIN. Lise, **Écrire pour qui?** L'écrivain francophone et ses publics. Paris: Khartala, 2007.

_____. **L'écrivain francophone à la croisée des langues**. Entretiens Paris: Kharthala, 1997.

_____. (1992). **L'imaginaire des langues** : Entretien avec Édouard Glissant. Études françaises, 28(2-3), 11–22. doi:10.7202/035877ar.

_____. **L'Hospitalité dans le langage ou la bi-langue de Khatibi**. Sur internet.

_____. **Écrire en français**: le choix linguistique. Disponível em :

https://www.sgdl.org/sgdl-accueil/presse/presse-acte-des-forums/l-ecrivain-dans-l-espace-francophone/1178-ecrire-en-francais-le-choix-linguistique.

HOFFMANN. Jean-François. **Haïti**: lettres et l'être. Toronto: Editions du GREF, 1982.

_____. **Haïti**. Couleurs, Croyances Créole. Montréal & Port-au-Prince: Les Editions du CIDIHCA & Les Editions Henri Deschamps, 1990.

LAHENS, Yanick. **L'Exil**. Entre l'ancrage et la fuite. L'écrivain Haïtien. Port-au-Prince: Henri Deschamps, 1990.

LARRIVÉE, Isabelle. **La Littérarité comme traduction**. Abdelkébir Khatibi et le palimpseste des langues. Thèse de doctorat. Université Paris XIII, mars 1994.

LAROCHE, Maximilien**. La double scène de la représentation**. Port-au-Prince: Editions Mémoire,2000.

MÉNIL, René. **Antilles déjà jadis, précédé de Tracées**. Paris: Jean Michel Place, 1999.

MOOC. **Parcours de traductologie**. Disponível em : http://tout-monde.com/mooctrad.

Simasotchi-Bronès, F. (2015). Les littératures des Antilles françaises: des doudouistes aux (post)-créolistes. **Québec français,** (174), 55–58.

UMA REFLEXÃO SOBRE ALGUMAS DIFICULDADES DE TRADUÇÃO DOS ELEMENTOS CULTURAIS NO ROMANCE NATURALISTA: O CASO DE UNE BELLE JOURNÉE DE HENRY CÉARD

Elena Gallorini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
elenagallorini@gmail.com

Resumo: Este texto propõe-se a refletir sobre algumas dificuldades encontradas no processo de tradução de *Une belle journée*, romance do autor naturalista Henry Céard. A pesquisa que apresentamos está baseada na dissertação de mestrado em que realizamos a referida tradução do francês para o italiano. A metodologia é bibliográfica. Adotamos a definição de tradução de Dubois e temos como base os conceitos de "negociação" e de "dificuldade de tradução" de Umberto Eco. Analisaremos alguns casos de não coincidência dos dois sistemas linguísticos, relacionados aos termos específicos empregados pela sociedade da época e às expressões idiomáticas usadas na vida cotidiana. Nas considerações finais, refletiremos sobre a importância das questões de tradução levantadas pela lacuna cultural presente entre o texto original e o de chegada.

Palavras-chave: Romance naturalista; dificuldades linguísticas de tradução; elementos culturais; negociação.

1 Introdução

Este texto propõe-se a refletir sobre algumas dificuldades encontradas no processo de tradução de *Une belle journée*, romance do autor naturalista Henry Céard. A pesquisa que será apresentada está baseada na dissertação de mestrado em que foi realizada a tradução da obra de Céard do francês para o italiano. A metodologia é bibliográfica.

Qual será o roteiro da nossa reflexão? Primeiro, será apesentado o marco teórico utilizado como base para a realização da pesquisa. Continuara-se com um esboço do contexto histórico e cultural em que o romance foi concebido; seguirá um breve exame narratológico do texto, com o fim de destacar a estrutura da obra, o que ajudará a justificar as estratégias escolhidas na tradução do texto do francês ao italiano.

Serão então analisados alguns casos de não coincidência dos dois sistemas linguísticos, e apresentaremos quais foram as soluções de tradução propostas.

Nas considerações finais, refletiremos sobre a importância das questões de tradução levantadas pela lacuna cultural presente entre o texto original e o de chegada.

Quanto ao marco teórico, adotou-se a definição de tradução de Dubois (2002, p. 487), ou seja: “Traduzir é enunciar numa outra língua (língua alvo) o que foi enunciado numa língua fonte, preservando as equivalências semânticas e estilísticas”.

Por dificuldades de tradução, entende-se os problemas de ordem linguística e cultural devidos ao fato de que, como afirma Eco (2003, p. 190), “uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas”.

2 O contexto da obra

A carreira artística de Henry Céard começou por volta de 1875 com a participação ao *Groupe de Médan*, um círculo literário fundado por Emile Zola, em que se reuniram alguns escritores da época, ou seja, Carl Joris Huysmans Guy Maupassant, Leon Hennique, Paul Alexis e Henry Céard.

Quanto à orientação artística, os membros do grupo estiveram na mesma linha até a publicação, em 1880, da coleção de contos *Les Soirées de Médan*.

Em seguida, Zola persistiu no projeto do romance experimental, enquanto seus discípulos se dividiram em dois: por um lado, Maupassant e Huysmans, que se afastaram dos princípios originais da escola naturalista, cada um seguindo tendências literárias específicas.

Por outro lado, Hennique, Alexis e Céard formaram o grupo chamado "pequenos naturalistas" e permaneceram escritores pouco lidos e pouco conhecidos, pois viveram à sombra do sucesso de Zola ou de "grandes" naturalistas.

É possível afirmar que esses escritores seguiram a formula de literatura inicialmente adotada por todos os membros, e que Zola sistematizou no ensaio *Du roman*: uma história onde a voz narrativa é objetiva e impessoal, a ação é reduzida ao mínimo e as personagens são o mais próximo possível das pessoas comuns (ZOLA, 1989, p. 132-135).Todas estas características estão presentes no primeiro romance de Céard, *Une belle journée*: nesta obra o autor respeitou tão bem a fórmula que o mesmo Zola a definiu "a realização da estética naturalista".

Além disso, o autor realiza o projeto de Flaubert de escrever o “livro sobre o nada”, ou seja, conforme as palavras do próprio autor:

> Ce qui me semble beau, ce que je voudrais faire, c'est un livre sur rien, un livre sans attache extérieure, qui se tiendrait de lui-même par la force interne de son style emble beau, ce que je voudrais faire, c’est […] un livre qui n’aurait

> presque pas de sujet, ou du moins où le sujet serait presque invisible, si cela se peut[…](FLAUBERT, 1980, p. 31).

Quanto à história narrada nessa obra, pode ser resumida em uma frase: “a tentativa falida de adultério de uma jovem burguesa de Paris, a senhora Duhamain, em um aborrecido domingo à tarde de chuva”.

Ou melhor, trata-se de 346 páginas onde nada ou quase nada acontece. A quantidade reduzida de acontecimentos comporta a presencia de inúmeras descrições que tem, entre outras, a função de substituir a ação.

Por sua vez, as descrições estão repletas de termos relacionados ao contexto em que se passa a história da senhora Duhamain, quer dizer Paris ao redor de 1880; todos os acontecimentos passam-se no décimo segundo arrondissement, em particular no bairro de Picpus, onde moram o casal Duhamain e o suposto amante, o senhor Trudon; no bairro de Bercy, onde ela se encontra com o vizinho do andar de cima; e no parque de Vincennes, onde os Duhamain costumam passear no domingo à tarde.

A especificidade do contexto traz uma quantidade considerável de palavras ou expressões idiomáticas usadas na vida cotidiana pela sociedade da época, de não fácil tradução em outro idioma e outra realidade cultural.

3 Alguns casos de dificuldades de tradução

Serão apresentadas agora algumas dificuldades de tradução encontradas ao longo da tradução da obra do francês ao italiano, no que diz respeito aos pronomes de tratamento, à linguagem familiar, às locuções e à paronímia.

Quanto aos pronomes de tratamento, nos diálogos entre Trudon e a senhora Duhamain usa-se o formal “vous” :

— Je danse mal, n'est-ce pas? Trudon, galamment, la défendait contre elle-même.
— Mais non, **vous vous calomniez**, je vous assure.
— Oui, oui, **vous n'osez pas me le dire par politesse.** Mais je le sens bien, allez, **je vous fatigue.**
— Pas pour un sou. (p.46-47 grifo nosso)

Através da pesquisa descobrimos que no italiano da época eram empregados seja o “voi” seja o “Lei”; porém registra-se com mais frequência o uso do “voi”.

Resolveu-se portanto traduzir o “vous” com o “voi”, que, além de tudo, evidencia aos olhos do leitor a distância temporal do texto, sendo hoje o “Lei” o pronome utilizado nas situações formais.

Eis a tradução do trecho escolhido:

«Ballo male, non è vero?» Trudon la difendeva smentendola, galantemente. «Ma no, **vi calunniate**, ve lo assicuro» «Sì, sì **non osate dirmelo** per educazione. Ma lo sento, su, **vi ho stancato**» «Nemmeno per sogno!»

Passamos agora a algumas dificuldades de tradução devidas à presencia de linguagem familiar.

Et, souvent, les deux bourgeois s'endormaient au bruit de son piano où des mains maladroites **varlopaient** la Valse des Roses. (p. 19 grifo nosso)

No texto em francês, usa-se o verbo “varloper”, que ao pé da letra significa “Dresser, polir (le bois) avec une varlope”, ou seja “lixar”, e em sentido figurado “tocar mal um instrumento”; não encontrando uma tradução no dicionário bilíngue, traduziu-se “varloper” com o verbo italiano “strimpellare” que deriva de “trimpellare”, “tropeçar” e figurativamente “tocar mal”:

Spesso i due borghesi si addormentavano con il rumore del suo pianoforte sul quale mani maldestre **strimpellavano** Il Valzer delle Rose.

Outro exemplo de linguagem familiar é “un aria”, expressão que a empregada de Trudon usa para descrever a confusão no quarto do solteirão:

Eh bien en voilà **un aria !** s'écria la femme de ménage stupéfiée par la déroute de l'oreiller, de l'édredon et des couvertures. (p. 66 grifo nosso)

Não consta no dicionário bilíngue nenhuma tradução dessa locução. Encontra-se porém, no monolíngue de francês TLFi, o significado dela em francês, ou seja "amas de choses entassées pêle-mêle et encombrantes" "estado de confusão". A partir dessa definição resolvemos usar o termo italiano "scompiglio" que possui a mesma significação.

«Ma che **scompiglio!»** fece la domestica, sorpresa del disordine del guanciale, del piumino e delle coperte.

Um caso de difícil tradução de locuções é "ni pot-au-feu ni écuelle lavée", que é empregada neste trecho:

Quelquefois, les jours de grande revue, quand leur curiosité les emportait au delà de Paris, là-bas, à Longchamps, tout à l'opposé de leur quartier, l'ennui de revenir, pour **ne trouver « ni pot-au-feu ni écuelle lavée »,** les décidait à manger dehors. Ils s'attablaient alors dans un bouillon, de préférence chez Duval. (p. 6 grifo nosso)

É uma expressão que quer dizer, conforme a definição do TLFI, "le ménage vit dans un grand désordre" "ter a casa bagunçada", pela qual não há uma locução de igual sentido em italiano. Sendo assim, a solução escolhida foi a de traduzir por uma paráfrase, através da qual tentou-se manter a sonoridade da locução francesa:

Talvolta, nei giorni di parata, quando la curiosità li spingeva oltre Parigi, laggiù, a Longchamps, dalla parte opposta del loro quartiere, **il fastidio di tornare e di dover cucinare e sparecchiare,** li convinceva a mangiare fuori. Allora si sedevano a tavola in un ristorante alla buona, di preferenza da Duval.

Outro caso de não correspondência é constituído pela expressão "s'amuser comme six sous dans quatorze poches". Trata-se de uma expressão histórica e aparentemente muito informal, que sequer está cadastrada no monolíngue TLFI. Deduziu-se o significado pelo contexto: é uma frase pronunciada pelo garçom do restaurante em que almoçam Trudon e a senhora Duhamain, para constatar que o casal parece "não estar se divertindo nem um pouco":

Un grand vide se creusait au dedans d'eux : ils n'avaient plus la notion du temps, et demeuraient dans de longs silences qui stupéfiaient le garçon du restaurant. A part lui, il trouvait que les gens du n° 3 semblaient **s'amuser comme « six sous dans quatorze poches »** (p. 134 grifo nosso).

A solução inicial foi a de traduzir com a expressão italiana “divertirsi da matti” “divertir-se como loucos”; porém, voltando a refletir sobre esse caso, lembrou-se da expressão italiana “non avere una lira in tasca” “não ter um tostão” que poderia ser empregada para manter a figuratividade da expressão francesa.

Sendo assim, a expressão poderia ser traduzida da seguinte maneira:

Un grande vuotò si scavò dentro di loro: non avevano pi’u nozione del tempo, e rimanevano in lugnhi silenzi che stupivano il cameriere del ristorante. Fra sé e sé, trovava che quelli del nº3 **si divertivano come chi non ha una lira in tasca.**

Analisamos agora o seguinte caso de paronímia:

— Ah ! Puis, après une pause, d'une voix dépitée:
— Décidément ce fiacre **n'arriverait** donc pas.
— **Rien n'arrive**, laissa tomber Trudon désespéré.
— Non **rien n'arrive** répéta Mme Duhamain, en songeant aux fuites incessantes de son idéal, depuis qu'elle était née. Elle ne savait plus que faire. (p. 260-261 grifo nosso)

Nesse dialogo entre Trudon e a senhora Duhamain, o narrador joga com a polissemia de verbo “arriver” que pode significar seja “chegar” seja “acontecer”. A carruagem não chegará, assim como nada vai acontecer.

Ora, o verbo “arrivare” em italiano é apenas a tradução de “chegar”; por isso, resolveu-se traduzir os dois sentidos de “arriver” através do verbo “venire” “vir”, e do seu composto “avvenire” que significa “acontecer”:

Poi, dopo una pausa, con voce stizzita:
« decisamente questa carrozza non **verrà** mai ».

« **Non avviene** nulla » fece Trudon disperato.
« **Non avviene** nulla » ripetè la signora Duhamain, pensando alle incessanti fughe del suo ideale, da quando era nata. Non sapeva più che fare.

Por último, dois casos de “incomensurabilidade” dos dois sistemas linguísticos, ou seja de não correspondência, devidos às diferenças entre a realidade cultural francesa e a italiana.

Nesse trecho, a senhora Duhamain compara a maneira desajeitada de andar de Trudon com aquela de um urso do zoológico parisiense “Jardin des Plantes”:

Elle le compara à **l'ours Martin**, dans sa fosse au jardin des Plantes, et cette idée la fit sourire, imperceptiblement. (p. 247 grifo nosso)

Todos os ursos são chamados “Martin” em francês, porém havia nessa época um urso que causava admiração em todos os visitantes do zoológico. Como testemunha o site do museu Nacional de História Natural de Paris:

> O urso Martin era um gigante de dois metros e vinte oito de altura, ao que todas as crianças vinham dar todo tipo de gostosura e que viveu por trinta e três anos ao Jardin des Plantes. O desaparecimento em 1901 foi lamentado como aquele de um velho amigo (on-line, tradução nossa).

Optou-se por deixar o termo entre aspas em italiano para enriquecer o conhecimento do leitor do texto traduzido:

Lo confrontò **all'orso «Martin»** nella sua fossa, al Jardin des Plantes, e questa idea la fece sorridere, impercettibilmente.

O segundo caso de incomensurabilidade é constituído pela expressão “faire de fromages”, que é empregada na primeira parte da obra:

Elle chantonnait, au hasard, des airs quelconques, sans suite, et parfois, au milieu de l'appartement, devant l'armoire à glace, s'oubliait jusqu'à tourner, tourner longtemps comme une folle ; puis soudain s'accroupissait, laissant sa jupe s'étaler

autour d'elle, largement, **« faisant des fromages »,** comme aux jours qu'elle était petite fille. (p. 31 grifo nosso)

Trata-se de uma expressão que denota em francês um jogo infantil da época, em que as meninas, que costumavam vestir roupas volumosas, davam uma volta em torno de si para se agachar subitamente, formando com a saia uma espécie de "queijo". Para essa expressão não existe nenhuma correspondência em italiano. Pode-se optar por eliminar a expressão e traduzir através de uma paráfrase. Porém, como o próprio texto já contém uma paráfrase, optou-se por adotar um decalque, traduzindo "faire les fromages" com "fare i formaggi":

Canticchiava, a caso, delle arie qualsiasi, senza seguito, e ogni tanto, in mezzo all'appartamento o davanti all'armadio a specchio, si lasciava andare e girava, girava a lungo, come una pazza; poi, all'improvviso, si ripiegava, lasciando la gonna aprirsi intorno, ampiamente, **«facendo i formaggi»** come quando era ragazzina.

4 Conclusão

Algumas considerações finais à guisa de conclusão. Durante a tradução da obra, teve-se como base o conceito de "negociação" de Umberto Eco (2007, p. 426), conforme o qual devemos optar por permanecer fiéis ao texto original, ou por promover a compreensibilidade da tradução.

Além disso, o teórico italiano refletiu sobre o conceito de fidelidade em tradução, afirmando: "A conclamada fidelidade das traduções não é um critério que leva à única tradução aceitável (...). A fidelidade é, antes, a tendência a acreditar que a tradução é sempre possível se o texto fonte foi interpretado com apaixonada cumplicidade, é o empenho em identificar aquilo que, para nós, é o sentido profundo do texto e é a capacidade de negociar a cada instante a solução que nos parece mais justa" porque, "se consultarem qualquer dicionário, verão que entre os sinônimos de fidelidade não está a palavra exatidão. Lá estão antes lealdade, honestidade, respeito, piedade."

Através dos exemplos de dificuldades apresentados, percebe-se que o texto foi traduzido do francês ao italiano tentando manter o mais possível a fidelidade ao texto original, não tentando substituir os elementos culturais do contexto da língua fonte por

elementos da cultura da língua alvo; essa escolha foi devida ao fato de que identificou-se o sentido profundo do romance “sobre o nada” de Céard na ironia que resulta da descrição detalhada do banal dia a dia da sociedade burguesa do final do século XIX.

Referências

CÉARD, Henry. **Une belle journée**. Paris: Charpentier, 1881.

DUBOIS, Jean. **Dictionnaire de liguistique.** Paris : Larousse, 2002.

ECO, Umberto. **Dire quasi la stessa cosa.** Milano : Bompiani, 2003.

FLAUBERT, Gustave. **Correspondance**. éd. J. Bruneau, coll. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris : Gallimard 1980.

ZOLA, Émile. **Du roman** : sur Stendhal, Flaubert et les Goncourt. Bruxelles : Éditions Complexe, 1989.

USO DE GÊNEROS TEXTUAIS: INTERVENÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM.

Marion Rodrigues Dariz
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
mariondariz@gmail.com

Clarice Vaz Peres Alves
Faculdade Anhanguera
claricevpalves@gmail.com

Resumo: Dados apontados em avaliações de larga escala indicam que diversos educandos chegam ao final do Ensino Fundamental, sem dominar as habilidades de leitura e escrita de forma adequada ao nível educacional em que se encontram. Diante dessa situação, com o objetivo de estimular a leitura de textos literários, apresenta-se uma prática intervencionista de caráter qualitativo, cujo objetivo foi planejar Atividades Organizadoras de Ensino, implementá-las e avaliar os impactos de sua utilização com alunos de 9º ano de uma Escola Pública de Pelotas, na disciplina de Língua Portuguesa. Foi dividida em dois momentos distintos: a intervenção propriamente dita (descrição) e a avaliação desta intervenção. Embora o interesse inicial de uma das professoras em desenvolver esse trabalho fosse o estímulo à leitura, perceberam-se, também, outros resultados como a colaboração na aprendizagem; o controle dos estudantes no desenvolvimento do trabalho de planejamento, execução e avaliação; e controle na escrita e na oralidade.

Palavras-chave: Atividades Organizadoras de Ensino; intervenção; processos de ensino e de aprendizagem; prática pedagógica.

1 Introdução

Em estudo publicado anteriormente, Dariz (2013) afirma que há muito o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido objeto de discussão entre os educadores. Dificuldades relativas ao ensino e à aprendizagem, nessa disciplina, ficam claras, principalmente, quando revelados os resultados oriundos das avaliações nacionais aplicadas com o objetivo de diagnosticar a qualidade da Educação Básica do Brasil nos últimos anos. Tais exames revelam desempenho precário dos alunos na leitura e na escrita e apontam para a necessidade de reflexão a respeito da organização do ensino dos conteúdos escolares relativos a essa área do conhecimento.

Alguns dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam que diversos educandos chegam ao final do Ensino Fundamental, sem dominar as habilidades necessárias à realização de atividades de leituras e de escrita, de forma adequada ao nível educacional em que se encontram. Para agravar a situação, ouve-se, diariamente, que os alunos não gostam nem de ler nem de escrever. Tal afirmação

se confirma principalmente quando se trata da leitura de textos literários considerados tradicionais.

Tendo em vista essa inquietante situação, procurou-se uma prática pedagógica que privilegiasse as diversas situações de interlocução. Para tanto, pensou-se nas múltiplas possibilidades de uso de gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem, utilizando, para tanto, textos literários de referência aliados ao uso da tecnologia como forma de promover o interesse pela leitura.

Sabe-se que o trabalho com gêneros textuais não é atual, mas só passou a ser efetivamente utilizado com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, preconizado, no momento, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual expande e sugere que novos gêneros sejam incorporados às aulas, principalmente “aqueles alinhados às mídias eletrônicas ou tecnológicas”.

É inegável, diante dessa revolução tecnológica, o bombardeio de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos a que os estudantes estão expostos. Assim sendo, o modo de leitura não pode mais ser o mesmo, ou seja, não se pode mais “pensar em textos como relativamente fixos e estáveis, [...] eles estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos” (BARTON e LEE, 2015, p.31).

2 O Percurso da Atividade

As concepções que explicam os processos de ensino e de aprendizagem são muitas. Há de se compreender, pois, como esses processos ocorrem. Deve-se observar como se processa essa relação de ensino e de aprendizagem, assim como se há de buscar estratégias para que essa aprendizagem ocorra. O trabalho a ser descrito constitui-se em uma dessas estratégias. Trata-se de uma intervenção cujo objetivo é promover a prática de multiletramento[134] (KLEIMAN, 2010; ROJO 2012, 2013) em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, buscou-se suporte teórico nas concepções da Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, a qual defende que a aprendizagem ocorre por meio

[134] Segundo Rojo (2012), os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender.
Os multiletramentos são “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma das linguagens para fazer significar.” Em outras palavras, no multiletramento, exigem-se novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos.

da interação social. O autor confere destaque ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano e vai além, defendendo, dentro do processo de aprendizagem, a mediação como ponto principal a qual acontece por meio da linguagem – signo mediador por excelência, e de instrumentos. Para Vygotsky (2009), tal conceito refere-se ao importante papel que as outras pessoas têm na vida dos aprendizes. É uma forma de interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina.

De caráter qualitativo, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa intervencionista que vai auxiliar o pesquisador a resolver uma situação-problema. Essa intervenção foi dividida em dois momentos distintos: a intervenção propriamente dita (descrição) e a avaliação desta intervenção (DAMIANI, 2012 e DAMIANI et al, 2014).

Assim, com base nas ideias de Damiani, passa-se a apresentar o método da intervenção, descrevendo as etapas da intervenção pedagógica a qual teve como base a leitura de narrativas curtas.

2. 1 Descrição da intervenção:

A intervenção aqui descrita é constituída por diferentes atividades denominadas de Atividades Organizadoras de Ensino[135], tendo por base a leitura de narrativas curtas de referência da nossa literatura (contos)[136]. Todas essas atividades consistem na produção de diferentes gêneros textuais.

Para a execução do trabalho, dividem-se os estudantes em grupos de, no máximo, 4 componentes e sorteia-se um conto para cada grupo. Distribui-se um texto de referência de autores da nossa literatura para a leitura e propõe-se o estudo pormenorizado do período histórico e literário do qual esses autores fazem parte. Sob mediação da professora, o grupo pesquisa e prepara material para apresentação em um seminário marcado antecipadamente, tendo por finalidade o desenvolvimento cognitivo de todos e a aprendizagem conjunta. Para esse seminário, exige-se dos

[135] Constitui-se em uma proposta como forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem. Parte do conceito de Atividade Orientadora de Ensino que é aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema (Moura, 2001, p.155).

[136] A escolha por contos deve-se ao fato de, por serem narrativas curtas, serem de fácil aceitação, abrindo um leque de possibilidades de trabalho.

grupos o uso de qualquer software para a criação das apresentações dos trabalhos, sejam estas em forma de slides ou vídeos.

Após esse seminário, as leituras continuam, pois é, a partir daí, que os discentes vão se preparar para as próximas fases do trabalho. Há, assim, estudo e produções de diversos gêneros textuais, quais sejam: a produção da resenha crítica, produção de *book trailers*, produção da releitura do conto, transformando-o em história em quadrinhos, produção de uma poesia de cordel e/ou paródia, confecção/elaboração de uma revista digital, produção do cartaz de divulgação e, finalmente, produção do roteiro e do vídeo (curta-metragem). Neste artigo, não serão descritas todas as atividades. Focar-se-á na descrição dos trabalhos com HQ, dos curtas e dos cartazes de divulgação dos curtas, os quais serão objeto de análise da tese.

Para o estudo das Histórias em Quadrinhos (HQ), são utilizadas estratégias de estudo nas quais os alunos leem, discutem inúmeras HQ, estudam elementos característicos do gênero como: estruturas, elementos constitutivos (personagens, tempo, espaço), recursos linguísticos, abordagens comportamentais, elementos específicos, como uso de diferentes balões, legendas, onomatopeias. Após o estudo desse gênero, os alunos são orientados a produzir suas traduções intersemióticas[137] – a produção de uma HQ em um software educativo gratuito, apresentado antecipadamente, com base na obra lida, ficando a criatividade na criação de responsabilidade de cada grupo. Alguns destes softwares são sugeridos para uso - Pixton, HagáQuê, ToonDoo, cujo funcionamento é explicado em detalhes aos alunos em sala de aula.

A maioria dos educandos opta por utilizar o Pixton (é um aplicativo com o qual se pode, por meio de ferramentas de arrastar e soltar, criar quadrinhos rapidamente e gratuitamente), pois, segundo os próprios educandos, é um aplicativo mais fácil e simples de usar e, ainda, permite seu uso por meio de uma conta no Facebook. Isso nos leva a crer que a ferramenta multimídia Pixton seja bastante utilizada pelos educandos porque apresenta uma interface de fácil usabilidade, oportunizando aos alunos “sem muita experiência” o acesso aos seus recursos.

[137] Utilizamos este termo por ser uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas não-verbais. Ela pressupõe recriação ou interpretação criativa, muito coerente com a concepção de *graphic novel* e não carrega os preconceitos que a palavra “adaptação” traz.
(BASSNETT, 2003).

Além de ser um importante gênero textual, é importante salientar que, neste contexto, as HQ podem ser aproveitadas como uma espécie de *storyboards*[138] para os curtas, ou seja, servirem de base para uma outra obra de entretenimento que conta uma história: os filmes (FURINI E TIETZMANN, 2012).

A produção dos cartazes de divulgação do vídeo e a produção do vídeo propriamente dito acontecem paralelamente e constitui-se a última etapa das atividades. É dado o momento de colocar as ideias em prática. Talvez a máxima “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" do cineasta Glauber Rocha, um dos diretores brasileiros mais aclamados de todos os tempos, encaixe-se perfeitamente aqui.

No momento, dessas produções, os alunos terão em mente de que precisam fazer o trabalho de modo a “convencer”, de certa forma, a professora da classe e os demais membros da comunidade escolar (os destinatários - outros). Momento em que vai ocorrer a persuasão, ou seja, os sujeitos tentam manipulá-los/convencê-los a querer assistir ao filme. Tanto Barros (2011) quanto Fiorin (2013) compartilham a ideia de que o discurso é sempre persuasivo, no qual o enunciador assume a postura de manipulador, persuadindo o enunciatário a acreditar nas “verdades” do discurso. Sobre a persuasão, Fiorin postula que

> [a] finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso, ele é sempre persuasão (FIORIN, 2013, p.75).

Anterior à produção do vídeo, os alunos, com base em um pequeno *workshop* ministrado por um estudante do curso de cinema ou, na falta deste, com orientações da professora, preparam seus roteiros, escolhem cenário, figurino, distribuem as falas entre os personagens, ensaiam inúmeras vezes, e partem para a gravação do vídeo. Este vídeo é gravado com câmeras digitais simples, não profissionais, e/ou com

[138] O *storyboard* em sua essência é basicamente um guia visual narrando as principais cenas de uma obra audiovisual. Os *storyboards* no geral são desenhos rápidos e com poucos detalhes, sendo o mais objetivo possível. Audiovisual é puro movimento, o *storyboard* é a chave de ignição deste movimento que é traçado por linhas e gestos no papel.
Segundo TOGNI (2008), *storyboard* é o roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém não possuem balões de fala. Traduzindo, "story" significa história e "board" que pode ser quadro, tábua, placa. Esta tradução justifica-se pelo fato dos artistas/diretores de cinema esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas. http://anaceciliatogni.com.br/trabalhos/STORYBOARD.pdf

celulares[139]. Inicia-se, então, o ponto culminante do trabalho e talvez o mais esperado: o momento da gravação dos curtas (vídeos com duração de aproximadamente 10 min.), com base no conto lido, estudado, trabalhado das mais diversas formas.

Todas as produções artísticas são realizadas na íntegra pelos educandos – desde produção, direção até atuação e são apresentadas em momento destinado a tal. Um momento muito importante para esses "artistas": uma Mostra de Cinema que ocorre ao final do ano letivo com direito à premiação por escolha de um júri, composto por professor de Literatura, estudante de cinema e/ou teatro e professor da área de Artes, e também por escolha popular. Esse é o momento no qual se reúnem membros da comunidade escolar – familiares, alunos e professores – para prestigiar essas verdadeiras "obras de arte".

No que tange à edição, grande parte dos grupos opta pelo uso do programa *Movie Maker*, provavelmente, como já mencionado, por ser "mais" acessível que outros. Acompanhando o trabalho, percebe-se que os grupos que têm mais facilidade ajudam, ensinam aqueles com mais dificuldades. Há uma preocupação com a gravação das imagens, com o som..., enfim, preocupam-se na produção/edição com o uso de elementos como música, figurino, cenário, dramatização etc., elementos necessários na construção da linguagem audiovisual.

2. 2 Avaliação da intervenção:

Feita a descrição do método da pesquisa, passa-se à avaliação do processo de intervenção. Os dados para a avaliação da intervenção foram coletados, principalmente, por meio dos seguintes instrumentos: a) observação (as observações foram realizadas por uma das professoras-pesquisadoras e registradas em um caderno de campo durante todo o processo da intervenção; b) análise das atividades produzidas (esta ferramenta metodológica é utilizada com o objetivo de investigar as aprendizagens dos estudantes e analisar, com base na Semiótica Discursiva[140], os efeitos de sentido que emergem a partir da leitura do conto); e c) registros/relatos

[139] A proposta do trabalho não é utilizar quaisquer equipamentos profissionais. Pretende-se que os estudantes utilizem as ferramentas de que dispõem.

[140] Utilizam-se os pressupostos teóricos-metodológicos da Semiótica Discursiva, tendo em vista que essa teoria aborda uma noção de texto bastante abrangente e por ser a Semiótica Discursiva de A. J. Greimas e seus colaboradores (BARROS, 2011; FIORIN, 2013; TEIXEIRA, 2010), uma metodologia que se encarrega de analisar o sentido do texto. Além disso, é uma teoria que procura investigar diferentes linguagens e conhecer a maneira pela qual o sentido do texto é construído.

escritos pelos alunos (coletados ao final de cada unidade sobre o desenvolvimento do trabalho, apontando impressões, sentimentos e dificuldades sobre ele e sobre suas aprendizagens). Os dados coletados por meio desses instrumentos formam a massa de dados que será analisada posteriormente.

Não será apresentada aqui a análise de dados, visto que essa está em processo de construção, todavia, as primeiras observações apontam para o sucesso da proposta. É possível perceber, por meio dos trabalhos, das apresentações e dos questionamentos realizados pela professora da turma, que houve aprendizagens importantes por parte dos estudantes.

3 Conclusão

Não é novidade que a educação do século XXI vem enfrentando grandes desafios, e um deles é a preparação dos estudantes para um futuro desconhecido e em processo contínuo de mudanças. Nesse panorama, acredita-se que a busca por excelência se constitui uma das prioridades no panorama do ensino. É nessa perspectiva de mudança, em que a tecnologia ganha cada vez mais espaço, que se pensa na transformação da prática pedagógica. Torna-se imprescindível professores estarem preparados para enfrentar os desafios advindos do contexto sociocultural contemporâneo, é imperativo a incorporação de recursos educacionais baseados na interatividade, mobilidade e conectividade, características do contexto atual. Pensando nisso, com a proposta de intervenção apresentada, os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes gêneros textuais.

Embora o interesse inicial da professora em desenvolver esse trabalho fosse o estímulo à leitura, como pesquisadoras cabe destacar que, durante o desenvolvimento do estudo, surgiram outros pontos importantes que merecem ser elencados aqui, quais sejam: a colaboração na aprendizagem; o controle dos estudantes no desenvolvimento do trabalho de planejamento, execução e avaliação; e maior controle na escrita e na oralidade: os aprendentes apresentaram maior “qualidade” nos textos escritos e falados.

Vemos, assim, que, com todo o avanço tecnológico a que estamos expostos, o modo de leitura não pode mais ser o mesmo. Há um ‘bombardeio” de textos verbais, visuais e, principalmente, sincréticos. Então, como bem ressalta Antunes (2003), não podemos ver a leitura “como uma pedra no meio caminho das aulas de Língua

Portuguesa" nem a ter "reduzida a momentos de exercícios e [que] não desperta o prazer nos alunos". Rojo e Moura (2012) defendem a pedagogia do multiletramento, "em que os alunos se transformem em criadores de sentidos [...] que sejam capazes de transformar discursos e significações seja na recepção ou na produção" (p. 29) e, como professores, temos de pensar que significados estão sendo construídos a partir da tecnologia.

Destaca-se, assim, a importância dessa materialidade nos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se uma forma de transformar o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008, p. 62), "a escola não pode passar à margem de [novos gêneros] sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos".

Com base na percepção da professora e das pesquisadoras, durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os resultados até então são positivos e, por vezes, surpreendentes e apontam que as Atividades Organizadoras de Ensino com o uso de diferentes gêneros textuais, aliadas ao uso das tecnologias, por estas fazerem parte do mundo dos alunos, motiva e favorece a mediação de processos colaborativos de aprendizagem, estimulando a troca de saberes entre os alunos e valorizando a criatividade na resolução de problemas.

A intervenção adotada evidenciou uma renovação do contexto escolar. Surge como uma possibilidade de apropriação e internalização do conhecimento, com o intuito de chamar a atenção de que a "educação formal" [141] é necessária, todavia, com o advento das tecnologias, tornam-se indispensáveis outros mecanismos nesse processo educativo. Tem-se que acreditar em uma mudança na escola contemporânea, investindo em uma juventude criadora de conhecimento. A escola deve ser um corpo vivo (MOSÉ, 2013).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[141] Usa-se a expressão como sendo aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, nos espaços escolares.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, D. L. P. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Ática, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina**. Trad. Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

DAMIANI, M. F. et al. **Pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, 2014.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Vídeo educativo-interativo:** uma intervenção à luz da Teoria Histórico-Cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical. Pelotas: UFPel, 2013. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2013

FURINI, Liana Gross; TIETZMANN Roberto. Os quadrinhos de Scott Pilgim como storyboard do filme Scott Pilgrim contra o mundo. **RUA - Revista Universitária do Audiovisual**. 2012. Disponível em http://www.rua.ufscar.br/site/?p=15150. Acesso em jul 2019.

GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2016

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, M. O. de. **A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Liber Livro Editora Ltda, 2010.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda, 2001, p. 143-162.

MOSÉ, Viviane (org). **A Escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (org). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOZES AFRO-BRASILEIRAS: INTER-RELAÇÕES EM *ÚRSULA* E *PONCIÁ VICÊNCIO*

Ariel Oliveira Leite de Souza
Universidade Federal do Rio Grande
arielleitee@gmail.com

Rosane Jaehn Troina
Universidade Federal do Rio Grande
rotroina@hotmail.com

Resumo: Propõe-se uma análise comparativa dos romances *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, e *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo, a partir da representação da condição do negro feita pelas autoras. Nesses, observou-se a presença de vozes negras que denunciam a opressão sofrida pelos africanos trazidos para o Brasil tanto durante o período escravista quanto no período pós-abolição. Notou-se também a presença de uma memória ancestral e de uma consciência da subordinação que gera uma revolta e uma sensação de impotência. Destacamos ainda o caráter inaugural dessas representações no romance de Maria Firmina dos Reis e seus ecos no de Conceição Evaristo que, em uma abordagem contemporânea, aponta também as consequências da escravidão e de um processo abolicionista que levou os ex-escravos à marginalização**.** Serão utilizadas como referencial teórico as considerações feitas por Ginzburg (2008) sobre a noção de testemunho e o conceito de *escrevivência*, elaborado por Evaristo (2007).
Palavras-chave: Conceição Evaristo; *Escrevivência*; Maria Firmina dos Reis; Testemunho.

1 Introdução

O presente ensaio propõe uma análise comparativa dos romances *Úrsula* (2004), de Maria Firmina dos Reis, e *Ponciá Vicêncio* (2017), de Conceição Evaristo, a partir da representação do negro feita pelas autoras. As vozes negras presentes nas obras desvelam-se portadoras de falas intensamente comprometidas com memórias individuais e coletivas e fazem parte de um universo da produção literária brasileira que aloca corpos atuantes que tinham, até então, sido silenciados e permaneciam praticamente desconhecidos pela grande maioria do público em seus lugares de fala.

O romance *Úrsula* (2004), de Maria Firmina dos Reis, é considerado o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira. É revolucionário por ter sido escrito por uma mulher negra, nordestina, em uma época em que a escravidão se encontrava no auge e por lançar um olhar para a questão da abolição pela perspectiva dos escravizados. Entretanto, essa obra permaneceu inédita por mais de um século, só sendo republicada no ano de 1975 por iniciativa do crítico Horácio de Almeida que, acidentalmente, encontrou um dos exemplares de 1859 em um sebo no Rio de Janeiro.

Ponciá Vicêncio (2017), de Conceição Evaristo, foi publicado em 2003 e, assim como o romance de Reis (2004), discute as opressões sofridas pela população negra no Brasil. Entretanto, diferente daquele, o foco dessa obra é o processo abolicionista e o período pós-abolição. Ele denuncia as injustiças criadas por mais de trezentos de escravidão no Brasil e perpetuadas por um processo abolicionista que levou à marginalização da população negra, que se estende até a atualidade.

2 Teor testemunhal de *Úrsula* e *Ponciá Vicêncio*

Os romances *Úrsula* (2004) e *Ponciá Vicêncio* (2017) possuem um forte teor testemunhal, que fica explícito pela presença de personagens negras que, através da narrativa de suas experiências, denunciam os horrores da diáspora, os traumas da escravidão e da opressão da população negra, que se perpetua até a atualidade, oferecendo uma nova perspectiva sobre a história do Brasil. Assim sendo, a presença do testemunho em ambas as obras aponta para o despertar revolucionário de um movimento que busca revisar a história ao narrá-la pelo ponto de vista dos oprimidos. O que dialoga com as considerações feitas por Ginzburg (2012) sobre a escrita do testemunho:

> O estudo do testemunho exige uma concepção da linguagem como campo associado ao trauma. A escrita não é aqui lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam, muitas vezes obscuros e repugnantes. (...) Com o testemunho, é elaborada uma perspectiva para a compreensão do passado a partir dos excluídos (GINZBURG, 2012, p. 3).

No romance *Ùrsula* (2004), as vozes de personagens negras escravizadas entrecortam uma narrativa no padrão romântico, focada em um romance entre duas personagens brancas donas de escravos. Além de retratar a experiência negra do Brasil escravista, denunciando as injustiças cometidas contra a população negra escravizada, essas vozes desvelam as relações de opressão nas muitas esferas da sociedade da época. No excerto abaixo, esse retrato é notável quando a personagem Mãe Suzana atua como porta-voz de todas as vítimas da diáspora africana ao narrar o horror de ser retirada de sua terra e de sua família, privada de sua liberdade e dignidade.

> Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio, trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. [...] davam-nos água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimentos e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de leva-los a sepultura asfixiados e famintos! [...] A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foram sufocadas nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades (REIS, 2004.p.117).

Através de Mãe Suzana, o romance *Úrsula* (2004) retrata a resistência do negro a submissão que a condição de escravo impõe, desconstruindo assim um padrão de silenciamento dessas personagens que imperava nas narrativas brasileiras do século XIX. A personagem resiste ao decidir ficar em silêncio mesmo sabendo que não falar a levaria a morte, rebelando-se contra a humilhação perversa de ser escravizado pelo branco. A não satisfação do desejo de seus algozes, a negação a ordem escravocrata senhorial do direito de propriedade sobre o seu ser, significou para Mãe Suzana emancipar-se. Foi através da morte que ela recuperou sua liberdade, como lê-se no excerto abaixo:

> Encerram-na mais úmida prisão desta casa, ponha-se-lhe corrente aos pés, e à cintura, e a comida seja-lhe permitida quanto baste para que eu encontre viva. Suzana ouviu tudo isso com a cabeça baixa; depois ergueu-a, fitou aos céus, onde a aurora começou a pintar-se, como se intentasse dar à luz seu derradeiro adeus, e de novo volvendo para o chão exclamou: - Paciência! (REIS, 2004. p.194)

A personagem Mãe Suzana é fundamental para leitura de *Úrsula* (2004) como uma escrita de testemunho, através dela desvela-se a imobilidade social da pessoa negra que, mesmo liberta, permanece oprimida pelos ideias racistas que regem a sociedade, como lê-se no excerto abaixo. Analisando as considerações da personagem por um viés atual percebe-se que essas ainda se mostram pertinentes após a abolição. Tendo em vista que o processo abolicionista no Brasil negligenciou a população negra recém liberta - excluindo-a da sociedade e do mercado de trabalho, levando-a à marginalização, fica claro que a libertação do povo negro, no sentido apontado por Mãe Suzana, ainda não se deu por completo. É a partir desse noção que a narrativa do segundo romance aqui discutido, *Ponciá Vicêncio* (2004), se constrói.

> -Tu! Tu, livre? Ah, não me iludas! –Exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. – Meu filho. Tu és já livre? - Iludi-la – respondeu ele, rindo-se de felicidade -, para quê? Mãe Suzana, graças a generosa alma deste mancebo, sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como o éreis na vossa pátria. [...]
> Liberdade! Liberdade...ali eu gozei na minha mocidade! Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu (REIS, 2004.p.178,179).

Diferente do que acontece em *Úrsula* (2004), em *Ponciá Vicêncio* (2017) a questão racial está no primeiro plano da narrativa, mas assim como naquele, seu forte teor testemunhal está relacionado ao ponto de vista afro-identificado através do qual ele é narrado. Por meio da história de três gerações de uma família negra, esse romance lança um olhar crítico sobre três momentos da história do Brasil: o período escravista, através da personagem Vô Vicêncio, o período pós-abolição, através do pai da protagonista, e a atualidade, através da protagonista Ponciá e de seu irmão Luandi.

No excerto abaixo, por exemplo, é feita a denúncia da ineficácia e incompletude da abolição da escravatura no Brasil através de um episódio vivido pelo pai da protagonista. De maneira similar a Mãe Suzana na obra de Reis (2004), o texto de Evaristo (2017) questiona a ideia de libertação dos escravos após promulgação da Lei Áurea, tendo em vista a marginalização que sofreram, sendo, em muitos casos, obrigados a permanecer as terras em que foram escravizados vivendo exatamente nas mesmas condições.

> Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. [...] Um dia coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor das lágrimas. [...] Se eram livres por que continuavam ali? Por que, tantos e tantas negras na senzala? (EVARISTO, 2017, p.10)

Essa crítica ao processo abolicionista e às suas consequências para a população negra brasileira é central na obra de Evaristo (2017). No excerto abaixo, por exemplo, é feita uma crítica a Lei do Ventre livre, umas das muitas que precederam a Lei Áurea em tentativa de adiá-la, segundo a qual filhos de mulheres escravizadas nascidos após sua promulgação seriam livres. O texto deixa clara a ineficácia da lei ao citar os filhos de Vô Vicêncio que, embora tenham nascido livres, foram tirados de seus pais e vendidos como escravos.

Outra importante questão abordada nesse excerto é a revolta da personagem contra a subordinação imposta e sua consequente loucura ao perceber-se impotente. Para Vô Vicêncio, o assassinato de sua esposa seguido de sua tentativa de suicídio é, além de um ato de desespero, um momento de resistência. Assim como Mãe Suzana, em *Úrsula* (2004), ele viu a morte como único caminho possível para liberdade.

> No tempo do fato acontecido, como sempre os homens, e muitas mulheres, trabalhavam na terra. O canavial crescia dando prosperidade ao dono [...] Vô Vicêncio com a mulher, os filhos viviam anos e anos nessa lida. Três ou quatro dos seus, nascidos do "Ventre livre", entretanto, como muitos outros, tinham sido vendidos. Numa noite, o desespero venceu. Vô Vicêncio matou a mulher e tentou acabar com a própria vida. [...] Acudido, é impedido de continuar o intento. Estava louco, chorando e rindo. [...] Quiseram vende-lo. Mas quem compraria um escravo louco e com o braço cotó? (EVARISTO, 2017, p.44-45)

Sobre a escrita do testemunho, Ginzburg afirma "Sua compreensão exige perceber uma vida política dotada de multicentralidade [...] O sujeito é constituído não a partir de uma auto-suficiência interna, mas pelo contrário, de cruzamentos de múltiplas forças" (GINZBURG, 2012, p.03). No romance de Evaristo (2017), a dimensão coletiva das experiências e traumas vivenciados pelas personagens fica explícita no excerto abaixo.

Nele, a personagem Luandi percebe que suas vivências como homem negro são compartilhadas e que, mesmo ocupando uma posição de relativo prestígio, Soldado Nestor é tão impotente quanto ele diante das opressões de uma sociedade racista. Ele se dá conta de que sua experiência é moldada por uma longa história de injustiças cometidas contra mulheres e homens negros e que somente pela consciência dessa coletividade que é possível libertar-se:

> E ele que queria tanto ser soldado, mandar, bater, prender, de repente descobria de que nada valia a realização de seus desejos, se fossem aqueles os sentidos de sua ação, de sua vida. Soldado Nestor era tão fraco e tão sem mando quanto ele. Apenas cumpria ordens [...] Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, só se tornasse matéria argamassa de outras vidas [...] perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. (EVARISTO, p. 109-110)

Deste modo, observa-se que em ambos os romances a consciência da subordinação gera um sentimento de revolta e impotência nas personagens

escravizadas. Tanto para Mãe Suzana quanto para Vô Vicêncio a escolha pela morte é um ato de resistência, é somente através dela que eles podem ser verdadeiramente livres. Ademais, nota-se que tanto *Úrsula* (2004) quanto *Ponciá Vicêncio* (2017), problematizam a noção de liberdade da população negra, seja através de uma carta de alforria ou de uma lei, em uma sociedade cujos ideais racistas se perpetuam a séculos. Assim, o caráter testemunhal de ambas as obras está relacionado a uma noção de resistência e de coletividade da experiência do trauma da escravidão.

2.1 Testemunho e *Escrevivência*

O conceito de *escrevivência* foi elaborado por Evaristo (2007) para definir sua escrita, que, segundo ela, funciona como um espaço de autoafirmação de suas particularidades e especificidades como "sujeito-mulher-negra", constituindo “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p.20). A autora afirma ainda que a *escrevivência* "não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (EVARISTO, 2007, p.21).

Tal conceito aproxima-se da noção de testemunho proposta por Jaime Ginzburg (2008) por ambos funcionarem como um espaço de denúncia das injustiças sofridas por um grupo de vitimas, no caso dos romances aqui analisados os africanos trazidos para o Brasil tanto durante o período escravista quanto no período pós-abolição, das quais o autor do texto é articulador. Portanto, ambos os conceitos apontam a escrita como uma ferramenta para dar voz aos marginalizados e aos oprimidos.

Apesar de Maria Firmina dos Reis ter escrito *Úrsula* (2004) mais de cem anos antes da publicação de *Ponciá Vicêncio* (2017), a presença do conceito elaborado por Evaristo (2007) nessa obra é notável. O que explicita a pertinência desse conceito para a literatura afro-brasileira e indica uma forte influência da obra de Reis (1859) na mesma.

3 Caráter inaugural do romance *Úrsula* e sua influência em *Ponciá Vicêncio*

O romance *Úrsula* (2004), de Maria Firmina dos Reis, foi publicado no ano de 1859 inaugurando a chamada literatura afro-brasileira, uma produção literária

afrodescendente que tematiza a negritude através de um ponto de vista afro-identificado. Ao denunciar as injustiças cometidas contra os negros e negras escravizados, essa obra coloca o leitor em contato com um lado da sociedade brasileira oitocentista que até então tinha sido ignorado. Ademais, o retrato das personagens negras feito na obra de Reis em muito se difere da versão estereotipada que fora naturalizada pela ideologia escravocrata, elas são complexas, tem voz, sentimentos, são possuidoras de história, de memória e de uma cultura que o colonizador tentou usurpar. No excerto abaixo, referente à personagem Túlio, isso pode ser observado:

> - Que ventura! – então disse ele, erguendo as mãos ao céu – que ventura, podê-lo salvar!.
>
> O homem que assim falava era um pobre rapaz, que ao muito pareça contar vinte e cinco anos, e que na franca expressão de sua fisionomia deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. O sangue africano fervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e embalde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a servidão não puderam resfriar, embalde – dissemos – se revoltava, porque se lhe erguia como barreira – o poder do forte contra o fraco! (REIS, 2004, p. 22)

Embora revolucionário, o romance de Reis permaneceu inédito e esquecido por mais de um século, sendo republicado pela primeira vez no ano de 1975, após ser redescoberto por Horácio de Almeida em um sebo do Rio de Janeiro. Segundo o crítico, a autoria creditada a "Uma Maranhense" foi o que chamou sua atenção para o exemplar. Para além do conteúdo polêmico**,** o apagamento desse romance na historiografia brasileira está relacionado a autoria. Por ser mulher, especialmente uma mulher negra, Maria Firmina dos Reis não podia transitar livremente na esfera pública, muito menos no meio acadêmico ou literário. A sociedade em que a autora viveu foi forjada por mecanismos de legitimação de uma cultura literária constituída exclusivamente por homens letrados.

Esse apagamento apenas confirma o retrato do racismo e do sexismo da sociedade brasileira pintado pela autora ao longo do romance, ademais, demonstra a perpetuação dos ideais dessa sociedade ao longo dos anos. Devido a ele é difícil dizer precisamente qual a extensão da influência de *Úrsula* (2004) na literatura produzida por autoras negras na contemporaneidade. Ao longo desse ensaio buscamos discutir essa influência ao analisar os pontos de interseção entre a obra de Reis e o romance *Ponciá Vicêncio* (2017) de Conceição Evaristo. Essa influência ficou clara através do

forte caráter testemunhal de ambas as obras e da possibilidade de aplicação do conceito de *escrevivência*, elaborado por Evaristo (2007), ao romance Úrsula (2004).

5 Conclusão

Através da análise comparativa dos romances *Úrsula* (2004) e *Ponciá Vicêncio* (2017) ficou claro que o principal ponto de interseção das obras é seu forte teor testemunhal. Ambas, através da representação que fazem do negro, denunciam a traumática experiência da escravidão no Brasil. Ademais, a *escrevivência,* elaborada por Evaristo para definir sua escrita, é notável também na obra de Reis, através do retrato da resistência das personagens negras escravizadas as tentativas de opressão e silenciamento. O que explicita a influência do romance de Maria Firmina dos Reis na obra de Conceição Evaristo.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Marcos Antônio Alexandre, org. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

GINZBURG, Jaime. **Linguagem e Trauma na narrativa de testemunho**. Conexão letras, Porto Alegre, n. 3, p. 61-66, 2008.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula; A escrava.** Ed. Mulheres: Florianópolis: Editoras Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.