

# Interfaces

---

ISSN 2179-0027

VOLUME 10 NÚMERO 2

# Revista Interfaces

## **Editora-chefe**

Dr. Maria Cleci Venturini

## **Conselho Editorial**

Dr. Adail Sobral (UCPEL)  
Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)  
Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)  
Dr. Antônio Esteves (UNESP)  
Dra. Aracy Ernest (UCPEL)  
Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)  
Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memorian  
Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)  
Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)  
Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)  
Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (Unicruz)  
Dra. Ercília Cazarin (UCPEL)  
Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)  
Dra. Luísa Lobo (UFRJ)  
Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)  
Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)  
Dra. Maria Cristina de Almeida Mello Laranjeira (Universidade de Coimbra)  
Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)  
Dra. Sonia Pascoalati (UEL)  
Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

## **Consultores *ad hoc* desta edição**

Adilson Carlos Batista  
Alice Atsuko Matsuda  
Aline Venturini  
Alexandre Marcelo Bueno  
Anísio Batista Pereira  
Altamir Botoso  
Bruno Santos Pereira  
Bárbara Del Rio Araújo  
Bruno Santos Pereira  
Camila Gouveia Prates de Paiva  
Carla Lavoratti  
Cibele Lemke  
Cindy Mery Gavioli Prestes

Célia Bassuma Fernandes  
Cláudio de Almeida Mello  
Danielle Fardin Fernandes  
Débora Massmann  
Dejair Dionisio  
Denise Gabriel Witzel  
Edson Santos Silva  
Evelin Stefanie Ferreira  
Fabiano Tadeu Grazioli  
Fernanda Delatorre  
Guilherme Beraldo de Agrade  
Jéfferson Balbino  
Jefferson Gustavo dos Santos Campos  
Leandro Tafuri  
Liana Cristina Giachini  
Lídia Stutz  
Loremi Loregian-Penkal  
Lucelene Francheschini  
Luciana Fracasse Stefaniu  
Luís Alberto dos Santos Paz Filho  
Maria Cláudia Teixeira  
Maria Salete Borba  
Márcia Costa  
Margarete Maria Soares Bin  
Nádia Nelziza Lovera de Florentino  
Neide Garcia Pinheiro  
Nilceia Valdatti  
Oriana de Nadai Fulaneti  
Patrícia Cardoso  
Priscylla Karollyne Gomes Dias  
Rafael de Souza Bento Fernandes  
Renata Chrystina Bianchi de Barros  
Rosemary Elza Finatt  
Roziane Keila Grando  
Ruy Martins dos Santos Batista  
Sandrieli Bueno  
Sara Regina Scotta Cabral  
Tânia Clemente de Souza  
Thalita Rose Tamiarana  
Tatiana Barbosa Sousa  
Vanessa Goes Denardi  
Verli Petri da Silveira

## **Revisores de texto**

Eloisa Baldissarelli  
Maria Cláudia Teixeira

## **Arte da capa e diagramação**

Eloisa Baldissarelli  
Iago Albuquerque

## **Responsáveis Técnicos**

Eloisa Baldissarelli  
Iago Albuquerque

# Sumário

---

## Apresentação

Maria Cleci Venturini

7-12

## Artigos

- O “uso” como fundamento de descrição da língua nas gramáticas castelhanas de Nebrija e Nello** 13-24  
Kelly Cristini Granzotto Werner e Eliana Rosa Sturza
- O vaticínio de odete semedo: o pensamento animista em no fundo do canto (2010)** 25-36  
Jorge Adeodato Junior e Ricardo Jorge de Lucena Lucas
- Formação inicial de professores e PIBID Inglês: uma proposta de reflexões didático-críticas e ensino** 37-51  
Everton Gelinski Gomes de Souza
- A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio** 52-63  
Sílvio Nunes da Silva Júnior e Antonia Maria Medeiros da Cruz
- Aprendizagem em foco: entre o ler e o compreender** 64-72  
Vanessa Goes Denardi
- Solidão, evasão e revolta do eu-lírico no poema “London”, de William Blake** 73-81  
Altamir Botoso
- Al príncipe y a la princesa no pude verlos: noções de gênero gramatical em Gramática de la Lengua Castellana** 82-90  
Felipe Rodrigues Echevarria
- Novo DEIT – Libras, dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de língua brasileira de sinais como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras** 91-100  
Andréa Tórres Vilar de Farias e Angélica Torres Vilar de Farias
- Conexões discursivas entre Panmela Castro e Frida Kahlo: uma leitura sobre os movimentos de sentidos** 101-111  
Roberta Rosa Portugal
- Política linguística, pluringuismo e consenso** 112-122  
Rodrigo Pereira da Silva Rosa e Tania Conceição Clemente de Souza
- A literatura sai do armário: O luto simbólico e a intolerância familiar em um milhão de finais felizes (2018)** 123-133  
Yuri Pereira de Amorim e Silvana Augusta Barbosa Carrijo
- Sauter la Clôture: uma leitura de Thérèse Raquin (1867), de Émile Zola** 134-146  
André Eduardo Tardivo e Ana Maria Soares Zukosk
- Ecos de modernidade em contos de Kate Chopin** 147-155  
Rosemary Elza Finatt
- O Museu Casa de Portinari e(m) conexões da rede: língua(gem), sociedade e as (não tão) novas tecnologias como estatuto do acontecimento discursivo** 156-172  
Jefferson Gustavo dos Santos Campos

---

<b>A poesia da masculinidade: um estudo da seleção e da apresentação dos 20 poemas clássicos que todo homem deveria ler, da revista masculina digital The Art of Manliness</b>	
Arthur Almeida Passos	173-189
<b>Maternidade à prova: memórias e desconstrução em AZmina</b>	
Nírcia Cecília Ribas Borges Teixeira	190-201
<b>Os modos de subjetivação nos anúncios publicitários de produtos anti-idades: uma série enunciativa na produção de verdade sobre o corpo feminino.</b>	
Sônia Berveglieri e Marcieli Coelho	202-213
<b>“Eu tenho que aprender sozinha”: o sujeito feminino pela poesia de Adrienne Rich</b>	
Ariane Neto Avila Neto de Farias, Anderson Martins Pereira, Mariane Pereira Rocha	214-224
<b>Os efeitos discursivos do enunciado “Intervenção Militar Já”: o retorno da ditadura ou o controle do caos?</b>	
Rosiene Aguiar Santos e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes	225-236
<b>Preconceito linguístico e a língua de sinais</b>	
Marcio Jean Fialho de Sousa e Bruno Lutianny Fagundes Monção	237-245

## A língua/linguagem funcionando nas interfaces

*“Quem não vê bem uma palavra não pode ver bem uma alma.” (FERNANDO PESSOA)*

Iniciamos a apresentação da Revista Interfaces da UNICENTRO com uma frase de Fernando Pessoa, entendendo que ela diz muito *sobre* a língua, *sobre* a literatura, *sobre* outras artes e *sobre* o ensino, mostrando a impossibilidade de textos/discursos significarem, sem a língua, fazendo-se linguagens, no plural. Trazemos Fernando Pessoa, também, porque entre tantos poetas, ele se destaca por mostrar que o poeta “finge” e “finge tão completamente” que “chega a pensar que é dor, a dor que deveras sente”... Sem destacar a data, sem mencionar a página de onde tiramos a epígrafe, mostramos as razões que nos motivam a pensar as interfaces, os entremeios, a língua, fazendo-se/circulando/significando/materializando-se pela linguagem em (dis)curso.

Colocamos em circulação o segundo número de 2019 e aproveitamos o espaço para agradecer a todos que publicam na revista, destacando os que realizam a avaliação *ad doc* (avaliando muitas vezes mais de um artigo), os diagramadores, os revisores, os articulistas... Esse agradecimento, nesse momento, é mais que especial, tendo em vista que a Interfaces teve melhora significativa na avaliação 2017-2018 (que não é definitiva, mas nos alegra muito) e porque temos recebido muitos artigos, o que evidencia a importância da revista. Em respeito aos que confiam no trabalho realizado pela equipe e aos que se dedicam para fazer do veículo um meio importante para a divulgação de pesquisas, aumentamos o número de artigos de quinze para vinte e pedimos desculpas aos pesquisadores que terão suas contribuições publicadas em outras edições.

Estamos no décimo ano de circulação com publicações ininterruptas e regulares e nos preocupamos, cada vez mais, com a divulgação/disseminação de pesquisas em Letras, Literatura e áreas afins. Com certeza, a Revista Interfaces constitui-se como espaço, no qual diferentes domínios do conhecimento circulam, mostrando que a produção do conhecimento não acontece somente na interdisciplinaridade, mas também nas interfaces e nos entremeios. Na área de humanas, os saberes se recobrem e se reclamam por darem a ver/ler o mundo, por/a partir de sujeitos, inscritos em práticas sociais, culturais e memoriais.

O “uso” como fundamento de descrição da língua nas gramáticas castelhanas de Nebrija e Bello”, de Kelly Cristini Granzotto Werner e Eliana Rosa Sturza, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é observado em duas gramáticas do castelhano: *Gramática de la lengua castellana* (1492), de autoria de Antonio de Nebrija, e a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello. À luz da História das Ideias Linguísticas, as pesquisadoras propõem-se a discutir a noção

de “uso”, estabelecendo possíveis aproximações e distanciamentos, como critério tomado pelos dois gramáticos para definir a língua a ser descrita. O artigo responde às seguintes questões: Que “uso” é esse? O que esse “uso” determina no que se refere à língua? Que língua é essa que passa a ser descrita pelos gramáticos nas duas obras? Essas questões ajudam na compreensão da dimensão que essa noção de “uso” ganha para Nebrija e Bello.

Silvio Ruiz Paradiso, professor de Literaturas Africanas, da Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB), discute no artigo “O vaticínio de Odete Semedo: o pensamento animista em no Fundo do Canto (2010)” a poética da catástrofe e o silenciamento das tradições, do animismo e das divindades autóctones da Guiné Bissau. Segundo o autor, a escritora Odete Semedo quer, com seu texto, “dar a voz aos *irans* e, conseqüentemente, voz e agência às práticas religiosas tradicionais”. O autor destaca, ainda, que estas vozes representam a significação de uma unidade nacional pós-guerra, bem como, a reconstrução identitária de Guiné Bissau, por meio do pensamento animista.

Evertton Gelinski Gomes de Souza, professor da UNICENTRO, propõe uma reflexão didático-crítica para alunos-professores em formação inicial no PIBID Inglês. A ancoragem teórica advém de práticas reflexivas desenvolvidas por Dewey, 1933 e Schön, 1988. Outro conceito destacado é o de transposição didática, a partir de Chevallard, 1989. Em seu artigo, o autor busca pensar como essas noções contribuem para a formação inicial de professores, especialmente, no PIBID, destacando que reflexões em torno da instauram a possibilidade de romper com a visão hegemônica autoritária nos currículos de formação de professores.

Os autores do artigo “A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio”. Sílvia Nunes da Silva Júnior (UFAL) e Antonia Maria Medeiros da Cruz (UFPB), como pesquisadores, ancoram sua proposta nos pressupostos teóricos de Bakhtin, Volochinov (Estudos Diálogos) e em Moita Lopez (Linguística Aplicada). As discussões giram em torno de aspectos constitutivos da compreensão leitora, a partir do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, a partir dessa fonte os alunos realizam suas produções, as quais compõem o *corpus* de análise da pesquisa. Os resultados da investigação sinalizam para a necessidade das práticas de letramento literário na educação básica, com vistas a propiciar formações críticas e autônomas no Ensino Médio.

Vanessa Goes Denardi (UFSC), no artigo “Aprendizagem em foco: entre o ler e o compreender”, destaca que há alguns anos o estudos da Psicolinguística têm procurado refletir sobre os métodos de aprendizagem da leitura, considerando os processos cognitivos e as relações entre as diferentes aquisições que resultam na alfabetização. A pesquisadora ancora-se em Marcuschi (2008) e Moraes (2013) para pensar a leitura e entrecruza a reflexão desses autores com estudiosos como Bowey (2013, Kintsch e Rawson (2013 e Coelho e Correia (2017), buscando construir um quadro referencial que possibilite discutir a complexidade e a relevância do ler e do compreender. Nesse trabalho, o sentido decorre de uma base inferencial.

Solidão, evasão e revolta do eu-lírico no poema “London”, de William Blake” é o texto a partir do qual Altamir Botoso (UNESP/Assis) evidencia elementos constitutivos do poema publicado pela primeira vez em 1819. Além da revolta do eu-lírico e da luta contra a sociedade, de acordo com o autor, estão presentes também, a solidão, o desejo de evasão, que sinalizam para a permanência de traços românticos em “uma composição poética contemporânea, que dialoga com o texto de Blake – London,

London, de Caetano Veloso”. O poema mostra, também, que a solidão independe do tamanho da cidade ou de qualquer outro fator, resultando do desejo de evasão da realidade, da busca pela liberdade.

No artigo “Al príncipe y a la princesa no pude verlos: noções de gênero gramatical em gramática de la lengua castellana”, Felipe Rodrigues Echevarria (UFES) destaca que essa gramática concede ao espanhol latino-americano um lugar de legitimidade, fazendo com que os falantes possam encontrar nela o que é próprio do espanhol da América Latina. Isso significa que não houve uma ruptura total no espanhol tradicional, mas o funcionamento de um gesto que desmistifica a crença em torno da valoração e da correção da língua do colonizador. O autor destaca que esse gesto “se configura como um movimento definido por Orlandi (2009) como *descolonização linguística*”. As análises mostram, também, que as gramáticas não se limitam a regras gramaticais. O que funciona nelas é a língua na exterioridade, sinalizando para práticas sociais que se manifestam por meio dos dicionários e das gramáticas.

De acordo com Andréa Tórres Vilar de Farias e Angélica Torres Vilar de Farias (UFPB), “os dicionários se caracterizam por objetivarem a realização de uma descrição do léxico de uma língua de forma sistemática”. Nesse sentido, Novo DEIT – Libras, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua Brasileira de Sinais, reeditado em 2009, funciona como um instrumento de gramatização da Libras, buscando construir sobre ela o efeito de completude da língua. Com isso propicia o entendimento do funcionamento da Língua de Sinais, enquanto língua natural.

Roberta Rosa Portugal (UFRGS), em seu artigo “Conexões discursivas entre Panmela Castro e Frida Kahlo: uma leitura sobre os movimentos de sentidos”, toma como objetos de análise um grafite e um desenho do diário de Kahlo, tomando esses exemplares imagéticos como discurso com vistas a verificar se há conexões entre elas. Para isso, busca as formações discursivas em que as duas mulheres se inscrevem e os efeitos de sentidos que as materialidades recortadas produzem. O enunciado presente no grafite é “O lugar da mulher é onde ela quiser...” e “... pés? Para quê os tenho se tenho asas para voar?”. No diário de Frida, o destaque está em pés e voar. Com isso, é possível dizer que há conexões entre Panmela Castro e Frida Kahlo, mas a primeira se inscreve em uma formação discursiva feminista, centrada em uma posição sujeito ativista e, mas a segunda (Frida) assume a posição sujeito de conformismo, apesar dos efeitos de subversão e das condições sócio-históricas encaminharem para uma filiação ao discurso feminista.

O artigo “Política linguística, plurilinguismo e consenso”, de Rodrigo Pereira da Silva Rosa e Tânia Clemente de Souza (UFRJ) destaca a contradição em funcionamento em relação às políticas linguísticas no Brasil. Os autores destacam que as imigrações ocorrem, no Brasil, desde o século XIX; há um número elevado de línguas autóctones e, somado a isso, ocorre o acolhimento de refugiados com muita frequência. Apesar dessa realidade, não há reconhecimento jurídico por parte do Estado brasileiro, pois somente o Português é reconhecido como língua oficial. Diante disso, os autores propõem dois questionamentos: 1) Que direitos são, de fato, delegados a este contingente tão diferenciado de cidadãos brasileiros (caso dos imigrantes e indígenas), se tudo depende do domínio da língua portuguesa?; 2) Como o Estado planifica ações que busquem lidar com uma situação de plurilinguismo, quando se insiste em termos legais no mito do monolinguismo? Os fundamentos teóricos são os da Análise do Discurso, aliando o campo da Sociolinguística, a partir de Calvet, especialmente pela noção de política linguística *in vivo*.

No artigo “A Literatura sai do armário: o luto simbólico e a intolerância familiar em um milhão de finais felizes (2018)”, Yuri Pereira de Amorim e Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFG – Região do

Catalão) sinalizam, a partir do título, para o fato de a Literatura estar intrinsecamente conectada à condição humana e apresentar essas temáticas de forma plurisignificativa e humanista. O autores se propõem, a abordar as questões relacionadas a gênero e sexualidade na obra *Um milhão de finais felizes* (2018), de Vitor Martins, focando na reação de intolerância dos pais diante da descoberta da homossexualidade do filho, personagem na obra literária e no luto simbólico por parte da mãe. As discussões ancoram-se nos estudos propostos por Azevedo (2004), Facco (2009), Mott (2002), Kübler-Ross (1985), entre outros.

O objetivo proposto por André Eduardo Tardivo (UEM) e Ana Maria Soares Zukosk (Universidade do Minho, PT) no artigo “*Sauter la Clôture: uma leitura de Thérèse Raquin* (1867), de Émile Zola”, consiste em analisar sob a ótica do naturalismo o comportamento de Thérèse, Laurent e a Sra. Raquin - três principais personagens do romance francês *Thérèse Raquin* - publicado em 1867, por Émile Zola, destacando a relação dessas personagens com o meio. O foco está na construção do adultério feminino a partir da estética naturalista e suas contribuições para a compreensão da condição humana. Os autores destacam, ainda, a importância da literatura francesa para o mundo ocidental e sublinham que a leitura realizada em torno da obra e das personagens femininas dá visibilidade “à relação visceral entre espaço e personagens”, decorrente do discurso científico e biológico, que segundo o naturalismo determina as ações humanas.

Em “Ecos de modernidade em contos de Kate Chopin”, Rosemary Finatt (UNESP/Araraquara) realiza uma análise temática e estrutural dos contos “*Uma mulher de respeito*” e “*O temporal*”, de Kate Chopin, mostrando o aspecto inovador da ficção chopiniana. Segundo a autora, a ousadia das heroínas e a estratégia narrativa a partir de desfechos abertos destacam uma pluralidade de sentidos, visto como modernos no XIX e evidenciam o viés transgressor como uma das características de Kate Chopin (1850-1904). Dentre os temas abordados por Chopin estão o preconceito racial, o divórcio e a infidelidade feminina, apontando para uma escrita profundamente crítica, reveladora da natureza humana por trás das máscaras sociais.

Jefferson Gustavo dos Santos campos (UEM) inscreve-se na perspectiva discursiva centrada nos estudos foucaultianos, delimitando a noção de técnica na sua dispersão histórica e acontecimental “como condição de emergência para a materialização e circulação dos discursos”. Tendo em vista a sua filiação teórica, situa, em seu texto, as implicações decorrentes da visão de história pelo presente a partir das maneiras de ver nas sociedades democráticas. Nesse funcionamento, os discursos se materializam e circulam sob modalidades enunciativas diversas, resultando em efeitos sociais que incidem sobre os modos de ler, inclusive, os discursos sobre a arte. Nesse sentido, a imagem digital, em sua função enunciativa, significa como condição de possibilidade na discussão do estatuto da memória e das redes de sentido na constituição dos modos de ler.

Com o objetivo de verificar e compreender o que motiva a seleção e a apresentação dos textos poéticos, incluídos na revista masculina digital *The Art of Manliness (A Arte da Masculinidade)*, Arthur Almeida Passos (PUCMinas) seleciona 20 poemas clássicos, identificados como poemas que todo homem deveria ler. Entre as conclusões reveladas no artigo “A poesia da masculinidade: um estudo da seleção e da apresentação dos 20 poemas clássicos que todo homem deveria ler, da Revista Masculina Digital *The Art of Manliness*” destaca-se o fato de que os critérios de seleção, utilizados pela revista, ultrapassam as questões propriamente masculinas e ressaltam a adesão a valores conservadores. Além disso, a seleção dos

poemas está condicionada aos compromissos assumidos pelos fundadores da revista, que se propuseram a destacar o tempo em que “homens eram homens”. Nesse modelo de masculinidade, os homens são fortes, ocupam lugar de destaque e são sempre protagonistas na sociedade. Apesar das críticas a esse modelo, a revista se propõe a resgatar um período conservador.

Núncia Cecília Ribas Borges Teixeira (UNICENTRO), no artigo “A maternidade à prova: memórias e desconstrução em Azmina”, observa a partir de jornais e de revistas os traços de valores, de percepções e de ideias, que mostram a relação entre a mídia e a construção da memória. Segundo a autora, a imprensa possibilita pesquisas, articulações sociais, econômicas e culturais estruturadoras da sociedade e a partir delas que as mudanças e transformações da sociedade se tornam visíveis e interpretáveis. Nesse artigo, o recorte analítico incide sobre dois textos da coluna “Mãezinha Vírgula”, da Revista AZmina, desmistificando a maternidade na contemporaneidade, mobilizando conceitos relacionados à memória, ao gênero, à mídia e ao discurso.

Filiadas ao aporte teórico constituído pelos Estudos Discursivos foucaultianos, em que a base teórica abarca as noções de saber e de poder como categorias de análise de discursos sobre os corpos do indivíduo, Sônia Berveglieri e Marcieli Coelho (UEM) veem a possibilidade de compreender os modos de constituição dos processos de subjetivação do sujeito a partir de textos publicitários. Nesse sentido, propõem-se a realizar um gesto analítico que possibilite a leitura discursiva de uma série enunciativa, materializada em anúncios das empresas de cosméticos Avon, Boticário e Natura. O fio condutor do texto está em evidenciar regime de verdade sobre o corpo de mulheres que buscam produtos antissinais.

No artigo “Eu tenho que aprender sozinha”: o sujeito feminino pela poesia de Adrienne Rich”, as pesquisadoras Ariane Neto Avila Neto de Farias (FURG), Ânderson Martins Pereira (UFRGS) e Mariane Pereira Rocha (IFSul) destacam que a mulher foi relegada ao espaço privada e foi excluída das linhas históricas de construção da sua subjetividade. Os papéis destinados a ela foram os relacionados à maternidade e ao matrimônio. Acentuam, entretanto, que há, na atualidade, multifacetadas femininas e essa realidade mostram a necessidade de olhar as diferentes experiências femininas. Diante disso, a proposta desse artigo é refletir acerca da construção da subjetividade feminina a partir da poesia de Adrienne Rich. Os teóricos que sustentam as discussões são Michel Foucault (2015) e Michelle Perrot (2009).

O enunciado “Intervenção militar já”, segundo Rosienne Aguiar Santos e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB), tem ganhado notabilidade nas redes sociais e constitui efeito de memória pelo qual ressoa o regime ditatorial brasileiro, entre 1960 e 1985. Entretanto, de acordo com as autoras, os sentidos dependem dos sujeitos, de sua inscrição ideológica e do período sócio-histórico em que os enunciados circulam. Nesse enunciado, a partir da posição-sujeito dos militares poderia ressoar a intervenção como uma necessidade para a manutenção da ‘ordem e do progresso’, apagando, desse modo a memória da Ditadura Militar, por meio do controle dos sentidos. Neste artigo as análises ancoram-se na Análise de Discurso pecheuxtiana, (PÊCHEUX, 1969, 1975, 1983) e o *corpus* analítico se constitui a partir de materialidades que circularam na rede social Facebook, reproduzindo o enunciado “intervenção militar já”, sinalizando para o deslizamento de sentidos e para o equívoco.

Marcio Jean Fialho de Sousa (UNIMONTES) e Bruno Lutianny (Universidade Fernando Pessoa – Porto/PT) destacam em seu artigo “Preconceito linguísticos e a Língua de Sinais” a importância da compreensão das mensagens transmitidas, em detrimento dos parâmetros gramaticais. Diante disso, os

autores se propõe a discutir o preconceito linguístico e a relação com a Língua de Sinais, destacando que o preconceito linguístico se constitui como uma das formas mais perversas de exclusão social. Destacam, ainda que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – apesar de ser uma língua oficial e de poder ser a língua materna para a comunidade surda, de acordo com a Lei 10.436 de 2002, ainda é considerada como segunda língua. Isso ocorre porque muitos a consideram como uma língua empobrecida por não apresentarem elementos de coesão, conforme discussões empreendidas por Lodenir Becker Karnopp e Ronice Muller de Quadros (2004).

Apresentados os vinte artigos que estruturam o segundo número de 2019 da Revista Interfaces, destacamos que todos os artigos são de interesse para a Linguística e a Literatura, mesmo que nem todos sejam de Linguística ou de Literatura. Reafirmamos que a Linguística e a Literatura são disciplinas que se constituem na interface com outros domínios e outras artes, pois a leitura se dá por meio de diferentes materialidades e para se concretizar necessita que os leitores se inscrevam nos entremeios. Isso vem demonstrar que as pesquisas e os resultados parciais submetidos para publicação na revista, resultam de um processo que realizado nos entremeios, sempre ancorado e sustentado na/pela linguagem. Desejamos uma boa leitura.

**Profa. Dr. Maria Cleci Venturini**  
**Editora-chefe**

# O “uso” como fundamento de descrição da língua nas gramáticas castelhanas de Nebrija e Nello

Kelly Cristini Granzotto Werner<sup>1</sup>

Eliana Rosa Sturza<sup>2</sup>

## RESUMO

À luz da História das Ideias Linguísticas, este estudo observa duas importantes gramáticas do castelhano: *Gramática de la lengua castellana* (1492), de autoria de Antonio de Nebrija, e a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello, e propõe uma reflexão sobre a noção de “uso”, estabelecendo possíveis aproximações e distanciamentos. Reparamos que o “uso” é o critério tomado pelos dois gramáticos para definir a língua a ser descrita. Essa constatação nos suscita inquietações, como: Que “uso” é esse? O que esse “uso” determina no que se refere à língua? Que língua é essa que passa a ser descrita pelos gramáticos nas duas obras? Observamos os títulos, os prólogos e as noções preliminares das gramáticas na tentativa de compreender a dimensão que essa noção de “uso” ganha para os referidos autores. Concluimos que apresenta nuances diferentes.

**Palavras-chave:** História das Ideias Linguísticas; Gramatização; Língua castelhana; Uso.

## THE “USE” AS LANGUAGE DESCRIPTION GROUND IN CASTILIAN GRAMMARS BY NEBRIJA AND BELLO

## ABSTRACT

In the light of The History of Linguistic Ideas, this study observes two important Castilian grammars: *Gramática de la lengua castellana* (1492), by Antonio de Nebrija, and *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), by Andrés Bello, and suggests a critical reflection on the notion of use, establishing possible similarities and differences. We perceived that the “use” is the criteria taken by both grammarians to define the language to be described. Such finding worries us, since it inquires the following: What “use” is this? What does this “use” determine regarding the language? What language is this, which is described by the grammarians in both of their works? We observed the titles, the prologues and the preliminary notions of the grammars in attempt to comprehend the extent that this notion of “use” represents for the referred authors. We concluded that they show different nuances.

**Keywords:** The History of Linguistic Ideas; Grammaticalization; Castilian Language; Use.

<sup>1</sup> Professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Rosa Sturza. E-mail: kcgbr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta do DLEM, da Universidade Federal de Santa Maria, e professora do PPG Letras/UFSM. E-mail: listurza@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é revisitar a produção gramatical em língua castelhana em dois momentos distintos, o século XV que viu surgir, na Espanha, a *Gramática de la lengua castellana* (1492), de Antonio de Nebrija, e o século XIX, no Chile, a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello, a fim de propor uma reflexão sobre a concepção desses gramáticos acerca da noção de “uso”. Notamos que o “uso” é o critério utilizado por ambos para definir a língua a ser descrita, constatação essa que nos fez perguntar: Que “uso” é esse? O que determina no que se refere à língua? Que língua é essa que passa a ser descrita pelos gramáticos nas duas obras? Observamos aproximações e distanciamentos em torno desse conceito, à luz da História das Ideias Linguísticas.

Esse campo permite ao estudioso tomar como objeto de estudo obras, instituições e acontecimentos ou saberes da ciência linguística e projetar os fatos e os dados em um espaço estruturado em três dimensões. Conforme Aurox (1992), as dimensões são: uma cronologia, uma geografia e um conjunto de temas. Neste trabalho, a cronologia envolve os séculos XV e XIX, a geografia é o universo hispânico, Metrópole (Espanha) e jovens nações independentes (Chile), e o nosso tema é a gramática.

Tomamos a gramática como um produto tecnológico como outros que a sociedade tem e utiliza, isto é, como um “instrumento linguístico”, no sentido concebido por Aurox (1992), que desempenha funções na sociedade em que surge. Torna-se uma ferramenta para descrever, sistematizar, reunir, fazer circular uma língua e orientar um estudo em torno dela. Também a entendemos como parte de um processo de gramatização do castelhana e como um elemento que estabelece relação entre língua e nação. Por gramatização, o teórico entende “o processo que

conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Assim sendo, as gramáticas e dicionários são instrumentos linguísticos, dois produtos de um saber sobre a língua, portanto, produtos tecnológicos, com seus valores operacionais.

Para Orlandi (2013, p. 9), esses instrumentos podem ser compreendidos como tecnologias que “representam a língua para seus falantes, em seu conjunto”, o que os torna fundamentais para o processo da gramatização de qualquer língua. Em seus tempos e espaços de surgimento e circulação, ajudam na constituição e consolidação da língua nacional, construída imaginariamente, pelo critério de unidade, de homogeneidade, mesmo que o gramático venha a tomar como parâmetro para seu trabalho o uso linguístico e a reconhecer a variedade que essa língua apresenta.

Veremos que Nebrija tinha consciência não só da diversidade linguística da Espanha de sua época, mas também da variedade do castelhana de então. Bello igualmente. Ele mostrou a existência da diversidade do castelhana na sua gramática, trazendo exemplos dessa língua na América Espanhola. Por outro lado, sabemos que a língua apresentada e organizada como unidade é fundamental para a formação de um Estado-nação bem como para a constituição de uma identidade nacional. Qual seria a representação da língua para os cidadãos dessas nações? Seria compreendida como um bem? Um patrimônio? Um capital? Ou seria o que Alonso (1951) e depois Wagner (2006) disseram ao se referirem à língua da gramática de Andrés Bello, um “bem político”? Ou, na visão de Moré (2004), a escolha linguística de Bello revela um “patrimônio de los sectores cultos”?

Quanto à metodologia, nosso percurso de revisitação da produção gramatical em língua castelhana se organiza em dois momentos

principais e distintos. Inicialmente, adentramos pelo século XV, com a gramática de Nebrija; depois, saltamos para o século XIX, com a gramática de Bello. Levamos em conta os títulos, os prólogos e as noções preliminares dessas gramáticas, buscando compreender a noção de “uso” e suas implicações. Não descuidamos das aproximações e distanciamentos que pode haver entre os fazeres desses dois gramáticos, que produziram em diferentes condições sócio-históricas.

## O SÉCULO XV (e XVI): A SOBERANIA DA PENÍNSULA IBÉRICA

Começamos pelas condições sócio-históricas de produção da *Gramática de la lengua castellana*, de Elio Antonio de Nebrija<sup>3</sup>, publicada em 1492. Essa data foi muito significativa para a Espanha e para a América, pois marcou o surgimento da primeira gramática em língua castelhana, a chegada de Colombo à América, fato que a história proclamou como descobrimento de um novo continente pelos europeus, e a reconquista de Granada pelos Reis Católicos, último reino muçulmano na Espanha.

No entanto, a gramática do castelhano de Nebrija vinha sendo preparada há mais tempo, num período em que também se dedicou a outros textos gramaticais e lexicográficos como *Introductiones latinae* (1481), que é Gramática Latina, *Introductiones latinae contrapuesto el romance latín* (1488), *Diccionario latino-español* (1492) e *Vocabulario español-latino* (1494 e 1496). Ao observarmos as datas de publicação dessas obras

<sup>3</sup> Antonio de Nebrija era um pseudônimo. Na verdade, seu nome era Antonio Martínez de Cala. Nasceu em Lebrija, Sevilha, em 1441 (o que influenciou Nebrija) e faleceu em Alcalá de Henares, em 1522. Foi um humanista, filólogo, tradutor, professor e autor de várias obras, entre elas a primeira gramática da língua castelhana (1492) e o primeiro dicionário espanhol (1495). A escrita da Gramática castelhana tem um significado muito expressivo na história da gramatização porque foi também a primeira de um vernáculo europeu. Estudou Humanidades em Salamanca, Filologia na Universidade Italiana de Bolonha, foi professor em Salamanca e na Universidade de Alcalá de Henares.

de Nebrija, veremos que surgiram em um intervalo de tempo de uma década e meia, mas não são todas as que escreveu e publicou. De acordo com Esparza e Sarmiento (1992, p. 28), autores que escreveram a introdução da Gramática castellana, de Nebrija, edição de 1992, “Toda la producción nebrisense está guiada por un imperativo pedagógico y por el afán de recuperar el latín”<sup>4</sup>. O que esses autores afirmam parece ser uma ideia consensual entre os estudiosos de Nebrija. Na Gramática castelhana, isso está muito presente.

E em que cenário as obras foram gestadas? Tomando como ponto de referência a gramática de 1492, nos situamos no século XV, mas estamos à beira do XVI. Há um período de transição da Idade Média para a Moderna, que se estendeu até o século XVIII e foi atravessada por grandes acontecimentos, como o Renascimento, a Expansão Marítima e a Reforma da Igreja Católica. O processo de produção dessa obra e seu alcance após publicação estavam inseridos nesse extenso período temporal.

A humanidade viveu o Renascimento cultural, uma época marcada pela revalorização da Antiguidade Clássica. Em vista desse pensamento, nova visão de mundo se instaurou, uma visão racional, universalista, antropocêntrica, que originou o movimento conhecido por Humanismo. Manifestou-se, primeiramente, na Itália e depois se espalhou. Os novos valores renascentistas se desenvolveram nos homens e nas sociedades da época que passaram a compreender que fé e razão eram importantes (e não somente a fé) e que as criações humanas deveriam ser destacadas e promovidas. Algumas demonstrações dessa onda otimista que se instaurou foram as grandes navegações, o conhecimento de novos territórios, línguas e culturas, a reestruturação de territórios, a

<sup>4</sup> Toda a produção de Nebrija está guiada por um imperativo pedagógico e por um afã de recuperar o latim. (tradução nossa).

gramatização de vernáculos, a definição de línguas nacionais, a invenção da imprensa por Johann Gutemberg.

Todos esses acontecimentos do século XV tiveram repercussão posterior, desenvolvendo-se mais, afetando a ordem social, econômica, política, religiosa, histórica e particular do homem do período e dos seguintes. Por exemplo, a invenção da imprensa foi uma descoberta que mudou a história da escrita, da leitura, da divulgação e circulação do conhecimento em escala mundial. Auroux (1992) fala em duas revoluções tecnológicas, a da escrita e a da gramatização massiva das línguas, esta impulsionada pelo advento da imprensa.

Nos séculos XV e XVI, portanto, a história registrou como grandes potências mundiais os integrantes da Península Ibérica: Espanha e Portugal. Eles, através da reconquista e delimitação de seus territórios, definição de suas línguas nacionais e do processo de expansão marítima, com fins de ampliação de domínios e principalmente de busca por riquezas, transformaram-se em reinos ricos. Tudo isso faz parte do cenário de formação intelectual, laboral e produtiva de Nebrija.

A *Gramática castellana* (1492), obra dedicada à rainha Isabel, de Castela, é o produto do trabalho de gramatização de um romance, de um vernáculo, que é o castelhano, por parte de Nebrija. Em sendo a primeira, imaginamos que a tarefa não tenha sido fácil, pois tinha de descrever uma língua que não contava com autores canônicos para usar como apoio e como exemplos. Essa dificuldade deve ter sido enfrentada também por outro pioneiro, Fernão de Oliveira, na *Gramática da linguagem portuguesa* (1536). A gramática de Nebrija está estruturada em cinco partes, que se subdividem em 55 capítulos, antecedidas por um Prólogo. Cada parte é um livro, sendo: Libro I – Ortografía (subdivido em 10

capítulos)<sup>5</sup>; Libro II – Prosódia (com 10 capítulos)<sup>6</sup>; Libro III – Etimologia (com 17 capítulos)<sup>7</sup>; Libro IV – Sintaxis (com 7 capítulos)<sup>8</sup>; e Libro V – De las introducciones de la lengua castellana para los que estraña lengua querrán deprender (com 1 prólogo e 11 capítulos)<sup>9</sup>. A divisão feita (ao menos das quatro partes) é fiel à organização grega, apesar de fazer uma gramática de língua de origem latina. No desenvolvimento de cada tema, no entanto, há manutenção da estrutura do latim.

Além disso, Esparza e Sarmiento (1992), chamam a atenção para a questão pedagógica que perpassa a obra de Nebrija. Há uma preocupação

5 Os títulos dos capítulos da primeira parte são: I. Em que parte la gramática en partes; II. De la primera invención de las letras, i de donde vinieron primero a España; III. De cómo las letras fueron halladas para representar las bozes; IV. De las letras i pronunciaciones de la Lengua latina; V. De las letras i pronunciaciones de la Lengua castellana; VI. Del remedio que se puede tener para escribir puramente el castellano; VII. Del parentesco i vecindad que las letras entre sí tienen; VIII. De la orden de las vocales cuando se cogen en diphtongo; IX. De la orden de las consonantes entre sí; X. En que pone reglas generales de orthographía del castellano.

6 Os títulos dos capítulos do livro II são: I. De los accidentes de la sílaba; II. De los acentos que tiene la lengua castellana; III. En que pone reglas particulares del acento del verbo; IV. En que pone reglas particulares de las otras partes de la oración; V. De los pies que miden los versos; VI. De las consonantes, i cuál i qué cosa es consonante en copla; VII. De la sinalepha i apretamiento de las vocales; VIII. De los géneros de los versos que están en el uso de la Lengua castellana, i primero de los versos iámbicos; IX. De los versos adónicos; X. De las coplas del castellano i cómo se componen los versos.

7 Os capítulos da terceira parte são: I. De las diez partes de la oración que tiene la lengua castellana; II. Del nombre; III. De las especies del nombre; IV. De los nombres demostrativos; V. De los nombres verbales; VI. De la figura, género, número, declinación i casos del nombre; VII. De los nombres que no tienen plural o singular; VIII. Del pronombre; IX. Del artículo; X. Del verbo; XI. De los circunloquios del verbo; XII. Del gerundio del castellano; XIII. Del participio; XIV. Del nombre participial infinitivo; XV. De la preposición; XVI. Del adverbio; XVII. De la conjunción.

8 A quarta parte tem os seguintes capítulos: I. De los preceptos naturales de la gramática; II. De la orden de las partes de la oración; III. De la construcción de los verbos después de sí; IV. De la construcción de los nombres después de sí; V. Del barbarismo i solecismo; VI. Del metaplasmo; VII. De las otras figuras.

9 Os títulos dos capítulos da quinta parte são: I. De las letras, sílabas, i diciones; II. De la declinación del nombre; III. De la declinación del pronombre; IV. De la conjugación del verbo; V. De formación del verbo: reglas generales; VI. De la formación del indicativo; VII. Del imperativo; VIII. Del optativo; IX. Del subjuntivo; X. Del infinitivo; XI. Del gerundio, participio, i nombre participial infinito.

grande do gramático com a restauração do ensino e da aprendizagem do latim. Isso passa pela produção de um material específico, ou dizendo de outro modo, um instrumento linguístico, e um método. Produziu então a *Gramática castelhana* e a organizou pelo método natural, que consiste em ir do conhecido ao desconhecido, isto é, no caso, do castelhana ao latim<sup>10</sup>. A nosso ver, isso tem duas consequências: eleva a língua vulgar à categoria de língua de cultura, mas também ao utilizar o castelhana como via necessária para o ensino/aprendizagem do latim, mantém a superioridade dessa língua.

Para tecer as reflexões sobre a noção de “uso”, tomamos o prólogo da gramática e a ele frequentemente faremos referência.

Nebrija, no seu discurso do prólogo, cuja interlocutora é a rainha Izabel, aliou a língua ao estado, para mostrar à monarca a importância de uma gramática para a sobrevivência de ambos, ideia que sintetizou em: “siempre la lengua fue compañera del imperio”. (NEBRIJA, 1992, p. 99). Por meio de exemplos, apresentou a ideia de que língua e império nascem e morrem juntos. Atribuiu ao instrumento produzido um objetivo político, o de garantir que a língua permanecesse, não sucumbisse, e, ao mesmo tempo, o império. Naquele momento sócio-histórico, defendeu o papel da gramática na renovação da Espanha e na entrada na modernidade, como um objeto tecnológico de poder. Caberia à rainha decidir o que fazer desse objeto.

Nebrija declarou a função da gramática, regrar, fixar a língua castelhana, porque, segundo ele, “anduvo suelta y fuera de regla”. Ou seja, precisava de regra, de norma que a tornasse uma língua estável e regular. A gramática faria essa representação imaginária da estabilidade da língua

10 José de Anchieta também escreve *A arte de grammatica la lingua mais usada na costa do Brasil* (1595), utilizando esse método. Tinha um objetivo pedagógico: que os religiosos aprendessem a língua tupi para catequizar os índios. Também se preocupa com o uso.

castelhana pela escrita. Nasceria, com a gramática, a norma do castelhana da época.

Além disso, também apontou três “proveitos” que da sua gramática se poderia tirar: unir os dispersos, os dominados, facilitar o acesso mais rápido ao latim e ensinar o castelhana a quem não o tinha como língua materna. Nesse sentido, a língua deveria servir ao homem e à sociedade e, para que isso se cumprisse, a mostra de língua apresentada como ideal precisaria ser clara e estável, para que pudesse ser compreendida e utilizada. Essa característica remete ao pensamento clássico, renascentista.

Isso já nos dá o encaminhamento necessário para buscar compreender que língua é essa que foi contemplada na gramática e qual foi o critério norteador de que se valeu o gramático para fazer seu trabalho. Parece que havia uma certa norma, mas o seu funcionamento não estava descrito e estabilizado em uma gramática. E ela estaria no uso do castelhana.

No Prólogo, a palavra “uso” ocorre uma única vez em:

I certo assi es que no solamente los enemigos de nuestra fe que tienen ia necesidad de saber el lenguaje castellano: mas los vizcainos. navarros. franceses. italianos. Y todos los otros que tienen algun trato y conversacion en españa y necesidad de nuestra lengua: si no bien desde niños ala deprender por uso: podran la mas aina saber por esta mi obra. (NEBRIJA, 1492, P. 109)<sup>11</sup>

Nebrija empregou a palavra no sentido de realização da língua e não escreveu com todas as letras o uso que ele tomou, mas não podemos nos esquecer de que fez uma gramática em língua castelhana, utilizando essa língua como instrumento para atingir a sua meta, a aprendizagem mais rápida e eficaz da língua latina. Então, podemos inferir que o uso escolhido não foi o das pessoas não letradas.

11 E assim é certo que não somente os inimigos de nossa fé, que já tem a necessidade de saber a linguagem castelhana, mas os vizcainos, navarros, franceses, italianos. E todos os outros que têm algum tratamento e conversação na Espanha e necessidade da nossa língua, se não a aprenderem desde pequenos pelo uso, poderão saber por esta minha obra. (tradução nossa).

Ademais, se fez uma gramática seguindo o modelo grego e latino, também nos permitiria pensar, por consequência, que o uso era o dos autores canônicos. Eles eram o modelo de bem falar, de correção. Em castelhano, havia poucos textos escritos na época para que tomasse unicamente o uso linguístico lá praticado como modelo. Para Pérez (2011), um dos objetivos de Nebrija era combater a Espanha bárbara, desde o ponto de vista do uso da língua, estabelecendo o cultivo das letras, que seriam responsáveis por conduzir a nação à modernização.

## O SÉCULO XIX: AS JOVENS NAÇÕES DA AMÉRICA

Tomamos como ponto de partida o acontecimento linguístico da publicação da gramática, 1847. Esse evento determina o recorte temporal e nos orienta a compreender o pensamento científico e intelectual do século XIX, mas também nos faz retroceder um pouco sobre o século XVIII, afinal Andrés Bello<sup>12</sup> viveu a transição.

O século XVIII é conhecido como Século das Luzes, devido aos ideais de um movimento chamado Iluminismo, que nasceu na França e se espalhou pela Europa. Esse movimento manifestou-se contrário ao absolutismo, ao mercantilismo, à igreja católica, influenciando pensamentos e atitudes do homem da época, que evoluíram para muitas e grandes revoluções, como, por exemplo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a Independência dos Estados Unidos. Esses e outros acontecimentos

12 Andrés de Jesús María José Bello López nasceu em Caracas, Venezuela, em 1781 e faleceu em Santiago, Chile, em 1865. Pertenceu a uma família culta, teve acesso à educação de alto nível, formando-se a partir dos valores da Ilustração. Bello sabia latim, francês e inglês e era leitor e estudioso de textos europeus. Formou-se em Artes, na Universidade de Caracas. Exerceu várias funções durante sua vida e foi um polígrafo. Entre seus trabalhos: foi funcionário no governo em Caracas, professor (inclusive de Simon Bolívar), diplomata em Londres, durante 19 anos, senador no Chile, um dos fundadores e reitor da Universidad de Chile. Escreveu em diferentes áreas do saber: literatura, língua, filosofia, direito, jornalismo. Tem muitas obras escritas e publicadas, mas as duas de maior destaque são o Código Civil de la República de Chile (1856) e a Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (1847).

também nos fazem entender porque alguns veem o século XVIII como a “Era das Revoluções” (HOBSBAWN, 1977). Na verdade, as rebeliões não pararam, continuaram no século XIX, também marcado por muitas transformações.

Não podemos desconsiderar o século XVIII, quando nos referimos a Bello, porque grande parte da sua formação intelectual é afetada pelos pensamentos desse tempo. Foi educado em uma cultura letrada ocidental, do período da Ilustração, da enciclopédia, em que o conhecimento acumulado era o mais importante. Isso se reflete no perfil intelectual e nas atuações dessa figura hispano-americana.

O século XIX, no que diz respeito ao conhecimento, foi marcado por algumas teorias e pensamentos como o evolucionismo de Charles Darwin, o darwinismo social de Hebert Spencer, o positivismo de Auguste Comte, o funcionalismo de Emile Durkheim, na sociologia. Na verdade, a ciência que serviu de fundamento ou de modelo do pensamento científico e filosófico desse século foi a biologia, pois os demais campos do conhecimento tomavam o princípio dessa área para realizar os estudos e compreender os fenômenos. O raciocínio biológico de base darwinista concebia o objeto de estudo como um organismo, que passava por estágios de evolução até chegar ao progresso. Os estudos linguísticos dessa época seguiram a mesma linha de pensamento, ou seja, tinham características evolucionista, positivista e determinista. Pensemos na Linguística histórica-comparativa e nos Neogramáticos.

Na América Hispânica, principalmente, nas décadas iniciais, o século XIX foi marcado por movimentos de independência, por conflitos e por ações de reformulação político-sociais das jovens nações, antes vinculadas ao sistema da metrópole. Muitas das reformas nas ex-colônias foram motivadas por ideias oriundas da Inglaterra e da França. Foi um período de constituição da

identidade nacional, um processo que necessitava da identificação do povo com uma língua e um território. Muitos trabalharam na estruturação do Estado-nação, da sociedade, do sistema político, educacional, jurídico, político e econômico. As ações de Andrés Bello, inclusive a produção da gramática de 1847, convergiram para esse grande projeto político em torno da configuração das jovens nações americanas.

A *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* foi publicada no Chile, em 1847, porém ela é oriunda de um processo de escrita e de divulgação de algumas de suas ideias feito anteriormente. Bello contribuía em jornais com textos, em que discutia questões linguísticas. Então o texto da gramática é uma publicação que reúne pensamentos e estudos amadurecidos do autor. Ainda durante sua vida, revisou mais quatro edições da obra, que se publicaram em 1853, 1854, 1857 e 1860.

Para este estudo, consideramos a primeira edição, acessível, na Biblioteca Nacional Digital do Chile. Ela está organizada em um Prólogo (nove páginas), dividido em doze números, uma página de Erratas, uma página de Noções Preliminares, cinquenta e um capítulos<sup>13</sup> e dezenove páginas de

13 Para dar uma ideia geral do que tratam os 51 capítulos da obra, apresentamos cada um com seus respectivos títulos. Também percebemos que há alguns capítulos que têm uma seção intitulada “Apéndice”, apresentada imediatamente após o seu término. Eis os capítulos: I. Estructura material de las palabras; II. Clasificaciones de las palabras por sus varios oficios; III. División de las palabras en primitivas i derivadas, simples i compuestas; IV. Varias especies de nombres; V. Del número de los nombres; VI. Inflexiones que significan nación o país. VII. De la terminación femenina de los sustantivos; VIII. De la terminación femenina de los adjetivos; IX. De la apócope de los nombres; X. Del jénero de los sustantivos; XI. De los nombres numerales; XII. De los aumentativos i diminutivos; XIII. De los pronombres; XIV. Del artículo definido; XV. Del jénero neutro; XVI. De los pronombres relativos, i primeramente del relativo QUE; De los determinativos TAL, TANTO, i de los relativos CUAL, CUANTO; XVIII. De los sustantivos neutros; XIX. De los adverbios; XX. De los derivados verbales; XXI. Estructura de la oración; XXII. De los modos del verbo; XXIII. De la conjugación; XXIV. De los verbos irregulares; XXV. De los verbos defectivos; XXVI. De los participios irregulares. XXVII. Arcaismos em la conjugacion; XXVIII. Significado de los tiempos; XXIX. Clasificación de las proposiciones; XXX. Concordancia. XXXI. Uso de los artículos; XXXII. Uso de la preposición A en el acusativo de los nombres

notas de fim, apresentando também muitas notas de rodapé.

Para desenvolver as reflexões sobre a noção de “uso”, tomamos o título, o prólogo, as noções preliminares da gramática, e a eles vamos fazendo referência. Em nosso modo de entender, a palavra “uso” tem sentidos diferentes na gramática, apontamos pelo menos dois deles nesses discursos que estamos tomando para análise.

A primeira ocorrência da palavra “uso” já está presente no título, que é a atribuição de um nome, de uma identificação, de uma existência, à gramática, ao instrumento linguístico produzido. Nesse caso, “uso” significa utilização de um instrumento, de uma tecnologia pelos americanos, na aprendizagem da língua castelhana. Portanto, estamos diante de um primeiro sentido da palavra em funcionamento no título da obra.

No Prólogo, encontramos muitas ocorrências da palavra “uso/s” (12 vezes), sendo que, várias outras vezes, é reescrita<sup>14</sup> por “las prácticas de la lengua”, “el habla”, “las prácticas”, “modos de decir”, “práctica del lenguaje”, “prácticas viciosas del habla popular de los americanos”, “práctica de escritores acreditados”, “novedades viciosas”. Nas Noções Preliminares, há 2 ocorrências da palavra, e outras vezes é reescrita por “el bien hablar” e por elipse. Seu aparecimento, nesses dois discursos da gramática, revela que ela não tem o mesmo sentido que o do

indeclinables; XXXIII. Del acusativo i dativo en los pronombres declinables; XXXIV. Casos terminales MÍ, TÍ, SÍ; XXXV. Ambigüedad que debe evitarse en el uso de varios pronombres; XXXVI. Observaciones sobre el uso de varias frases en las cuales entra el relativo QUE; XXXVII. Grados de comparación; XXXVIII. Construcciones del relativo QUE. XXXIX. Uso del relativo CUYO; XL. Construcciones de los demostrativos TAL, i TANTO i de los relativos CUAL i CUANDO; XLI. De las oraciones negativas; XLII. Oraciones interrogativas; XLIII. De las cláusulas distributivas; XLIV. Cláusulas absolutas; XLV. Compuestos de relativo con la terminacion QUIERA o QUIER; XLVI. Observaciones sobre algunos verbos de uso frecuente; XLVII. Usos notables de los derivados verbales; XLVIII. De los complementos directos anormales; XLIX. Preposiciones. L. De algunos adverbios, preposiciones i conjunciones; LI. Proposiciones subordinadas.

14 Entendemos a reescrituração da forma proposta por Guimarães (2002).

título. Nesse caso, uso é funcionamento, é prática de linguagem, é modo de dizer, é uso linguístico.

Além disso, observamos que a palavra “uso” é muito empregada no discurso do gramático, não só no título, no prólogo, nas noções preliminares, mas também nos títulos de cada capítulo da obra. A repetição nos leva a entender que: a questão do “uso” era uma preocupação de Bello; e que toma como critério norteador para a descrição da língua na sua gramática. Questionamos então: que uso é esse que o gramático considera referência? Sobre isso, é preciso na declaração e explicação que faz nas Noções Preliminares, junto à definição de gramática:

La GRAMÁTICA de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el uso de la jente educada. Se prefiere este uso porque es el mas uniforme en las varias provincias i pueblos que hablan una misma lengua, i por lo tanto el que mas *fácil* i jeneralmente se entiende; al paso que las palabras i frases propias de, la jente ignorante, varían mucho de unos pueblos i provincias a otros, i no son fácilmente entendidas fuera de aquel estrecho recinto en que las usa el vulgo. (BELLO, 1847, p. 1)<sup>15</sup>

Temos a concepção de gramática e, colado a ela, o critério utilizado para descrição da língua que merece estar nesse instrumento, que é o “uso de la gente educada”. O critério é justificado pelo autor, quando defende que é mais regular, mais claro e, portanto, mais compreensível. Se o uso das pessoas educadas, letradas, é o “bom castelhano”, a língua “correta”, quem faria uso (na fala e/ou na escrita) desse castelhano naquela conjuntura espaço-temporal?

Moré (2004) fez um exame das escolhas de Bello na constituição do seu discurso gramatical. Para o estudioso, essas escolhas se dão em torno

15 A Gramática de uma língua é a arte de falar corretamente, isto é, conforme o bom uso, que é o da gente educada. Prefere-se este uso porque é o mais uniforme nas várias províncias e povos que falam uma mesma língua, e, portanto, o que faz que mais fácil e geralmente se entenda o que se diz, ao passo que as palavras e frases da gente ignorante variam muito de uns povos e províncias a outros e não são facilmente entendidas fora daquele estreito recinto em que as usa o vulgar, o popular. (tradução nossa)

de três eixos: sócio-cultural, dialetal e semiótico-discursivo. As fontes de Bello na gramática seriam três, a escrita dos clássicos da literatura castelhana, o dialeto de Castela e o uso da gente educada, das quais derivaria a norma. Ou seja, o uso da gente educada, o uso de Castela e o uso dos modelos da literatura castelhana. Essa ótica leva a pensar que o critério engloba o cultural, o dialetal (geográfico) e o discursivo.

Se voltarmos nossa atenção para as condições sócio-históricas de produção do instrumento, podemos vislumbrar que o uso referido por Bello era uma prática das pessoas que tinham acesso à educação formal ou tinham contato com a tradição letrada ocidental. Esse grupo manejava a leitura e a escrita enquanto que a maioria da população era analfabeta ou não letrada. Bello passou a descrever o funcionamento do uso linguístico do grupo de educados, os “bons falantes”. Nesse sentido, podemos afirmar que Bello, na sua seleção linguística, se baseia no aspecto cultural.

No interior da gramática, encontramos a descrição do bom uso, que vem, algumas vezes, contraposta a práticas que não eram “boas”, outras contraposta a realizações em outras línguas. Citamos, a título de ilustração, dois usos que o gramático descreveu. O primeiro se refere ao pronome “vos”, em que explicou o funcionamento na língua castelhana em geral e no Chile; depois, através de uma nota de rodapé, avaliou esse uso, predicando como uma “...vulgaridad que debe evitarse...una corrupción insoportable” (BELLO, 1847, p. 59). Nesse caso, há uma desvalorização do uso. O segundo exemplo é o do artigo definido diante de nomes próprios. Ele não censurou essa prática no universo familiar. Resgatou dois exemplos de grandes nomes da literatura espanhola do Século de Ouro para mostrar que isso era corrente no bom uso da língua daquele tempo, validando, assim, seu funcionamento na América. Bello citou:

“Con don Jil he de casarme,  
Que es un brinquillo el don Jil” (Tirso de  
Molina).  
“Es, señor, como una perla  
La Hipólita” (Calderón)<sup>16</sup>.(b)

No Prólogo, o gramático revelou que o motivo da escrita da obra foi o medo da fragmentação do castelhano na América, resultando em diferentes dialetos e línguas, ao modo como aconteceu com o latim na Europa. Essa quebra seria provocada pelos usos linguísticos do castelhano na América, praticados livremente. Sua preocupação com essa questão se materializou linguisticamente na repetição da palavra “uso”, reescrita em sinônimos, elipses, e pronomes, no seu discurso gramatical.

Por isso, propôs como “solução” para evitar esse acontecimento que a língua fosse conservada, em sua pureza, em torno de uma unidade. Assim, ela seguiria proporcionando a comunicação, o vínculo fraterno entre todas as nações de língua espanhola, na América e na Europa, e ajudando na manutenção do conjunto. O lugar de conservação seria a gramática. Essa era a função da gramática, enquanto instrumento linguístico, propor a norma, regrar, regularizar o uso, “guardar” a língua de todos. Talvez, nesse sentido, possamos falar em língua como bem cultural, como capital, a ser armazenado em dicionário e descrito em gramática como norma. Esses dois instrumentos seriam como dois “cofres”, os lugares de preservação, de cuidado, de manutenção da língua e de sua unidade. Ali estaria em segurança, não seria corrompida.

Embora Bello tenha descrito a língua castelhana a partir do uso das pessoas educadas e construído, dessa forma, a sua estabilização em torno de uma unidade, não descuidou da diversidade. A escolha por um uso lhe custou a renúncia de outros, vista na justificativa dada,

16 O (b) corresponde à nota de rodapé que transcrevemos tal qual: “No creo que hay motivo de reprobar el artículo definido que se junta casi siempre con los nombres propios de mujer en algunas partes de América: la Juanita, la Isabel, la Dolores.” (BELLO, 1847, p. 200).

transcrita na citação anterior. Além disso, em um fragmento do Prólogo, lemos o seguinte:

No se crea que recomendando la conservacion del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso i espurio todo lo que es peculiar de los americanos. Hai locuciones castizas que en la Peninsula pasan hoy por anticuadas; i que subsisten tradicionalmente en Hispano-América. ¿por qué proscribirlas? Si segun la práctica jeneral de los americanos es mas analójica la conjugacion de algun verbo, por qué razon hemos de preferir la que caprichosamente haya prevaecido en Castilla? Si de raices castellanas hemos formado vocablos nuevos, segun los procederes ordinarios de derivacion, que el castellano reconoce, i de que se ha servido i se sirve continuamente para aumentar su caudal de voces, ¿qué motivos hai para que nos avergoncemos de usarlos? Chile i Venezuela tienen tanto derecho como Aragon i Andalucía para que se toleren sus accidentales diverjencias, quando las patrocina la costumbre uniforme i auténtica de la jente educada. (BELLO, 1847, p. XII)<sup>17</sup>

Nessa passagem, há o reconhecimento das variedades como legítimas, mostrando a consciência linguística do autor de que o uso do castelhano americano era diferente do peninsular em vários aspectos. Se retomarmos os exemplos anteriores, o do pronome “vos” e o do artigo definido antes de nomes próprios de pessoas, teremos uma ligeira ideia dessa consciência linguística. Vemos operando, na gramática de Bello, uma concepção de língua que considera a diversidade dentro da unidade, a questão da norma nascida do uso, da língua em funcionamento. Para ele, a norma é dos bons falantes. Nesse sentido, dentro do “cofre” (gramática), também colocou alguns exemplos da diversidade do castelhano na América.

17 Não se acredite que, recomendando a conservação do castelhano, seja minha vontade tachar de vicioso y espúrio tudo o que é peculiar dos americanos. Há locuções castiças que hoje, na Península, passam por antiquadas e que subsistem tradicionalmente na Hispano-América. Por que as proibir? Se, segundo a prática geral dos americanos, é mais analógica a conjugação de algum verbo, por que razão temos de preferir a que caprichosamente tenha prevaecido em Castela? Se de raízes castelhanas temos formado vocábulos novos, segundo os modos ordinários de derivação, que o castelhano reconhece, e de que se tem servido e se serve continuamente para aumentar seu caudal de vozes, que motivos há para que nos envergonhemos de usá-los? Chile e Venezuela têm tanto direito quanto Aragão e Andaluzia para que se tolerem suas divergências acidentais, quando as patrocina o costume uniforme e autêntico da gente educada. (tradução nossa)

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS FINAIS:

Tomando o viés da História das Ideias Linguísticas, propomos revisitar duas importantes gramáticas do castelhano: *Gramática de la lengua castellana* (1492), de autoria de Antonio de Nebrija, e a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello, para refletir sobre o critério tomado para a descrição do castelhano dessas épocas pelos gramáticos: o uso. O nosso objetivo foi perpassado por questionamentos como: Qual foi o “uso” recolhido pelos autores? Quais as implicações dessa escolha para a língua e para seus falantes? Que concepção de língua se apresenta a partir disso? Observamos os títulos, os prólogos e as noções preliminares das gramáticas na tentativa de compreender a dimensão que essa noção de “uso” passa a ter. Apresentamos, inclusive, os títulos dos capítulos para que pudéssemos ter uma ideia de como o critério do uso se atravessou no interior das gramáticas, no trabalho mesmo de descrição (prescrição, muitas vezes).

Tudo isso nos permite fazer relações entre os dois modos de representar o saber metalinguístico. No entanto, nos detivemos em aproximações e distanciamentos, em um aspecto, o do “uso”.

Antes disso, é preciso considerar que ambos escreveram gramáticas do castelhano, em tempo e espaço diferentes - Espanha, século XV e América (Chile), século XIX – e em condições sócio-históricas específicas. A de Nebrija surgiu no período da gramatização dos vernáculos e da expansão marítima, como um marco da cultura espanhola, pois foi a primeira tentativa de sistematização do castelhano, que resultou na primeira gramática de língua vernácula europeia; a de Bello surgiu no momento da constituição das línguas nacionais e da independência das colônias americanas da Espanha, como um símbolo da nova perspectiva histórica e

está entre as primeiras gramáticas do castelhano escritas na América Latina. Concordamos com Barros (1998, p. 23), quando afirma que “Há coincidência entre estes hispanistas: a da associação entre a derrocada de um império e a fragmentação linguística, e, conseqüentemente, a divulgação de uma gramática como fator de contenção da cisão idiomática.” Foram, portanto, muito importantes para as respectivas conjunturas e seguem sendo obras-primas da história da língua e da gramática espanhola, projetando saberes. Hoje, também não falta quem diga que são os instrumentos mais representativos dessa língua.

Dito isso, qual é a norma de Nebrija e qual é a de Bello? Os dois partiram do uso, embora o primeiro não disse isso com todas as letras. Esse é o critério. Porém os usos que se fazem da língua e que estão em funcionamento são muitos. Disso, os dois gramáticos tinham plena consciência como já vimos pelos discursos que antecedem o corpo das gramáticas e pelas descrições da língua. O uso é o “bom uso” daqueles momentos, que representaria o “bom castelhano”, o correto, o que deveria ser aprendido e posto em funcionamento por todos os falantes da língua, nos períodos referentes à produção de cada instrumento.

A nosso ver, para Nebrija, o “bom uso” da época estava nos doutos, nos grandes nomes da literatura castelhana, latina, grega. Para Bello, no seu período, estava na “gente educada”, isto é, nos grandes nomes da literatura castelhana do Século de Ouro, no poema *El Cantar del Mio Cid*, mas também nas pessoas que puderam formar-se, ilustrar-se na cultura letrada ocidental. Isso incluía pessoas da América, e isso permitiria pensar como resultado uma norma pan-hispânica. Não declarou a classe social desses instruídos, mas fica subentendido. Então, entendemos que há um alargamento em Bello da noção de “bom uso”.

Importa dizer que a tomada do uso como fundamento para descrição da língua nas gramáticas

e a delimitação do “bom uso” que leva à “boa língua” não está somente em Antonio de Nebrija e em Andrés Bello. É uma questão antiga, já encontrada, por exemplo, em Quintiliano e nos estoicos. Fez-se presente também em Fernão de Oliveira, na primeira gramática do português (1536). Para ele, “a boa língua” era a usada pelos “melhores”, que foram “os que mais leram e viram e viveram, contínuando mais entre primores sisudos e não amigos de muita mudança”. (OLIVEIRA, 1536, p. 132). Ou seja, nos mais letrados, nos mais velhos e nos mais conservadores. Há uma ampliação também no sentido de que não estava somente nos autores da literatura. Alkmim (2009) nos chama atenção para o fato de que Oliveira não explicitou a origem social desses “melhores usuários” do português daquela época. Mas, a autora infere que o grupo social de referência é o letrado, e entre esses os mais velhos e mais conservadores, e que, embora o autor não declare, ele é parte da elite sócio-econômica do período, composta de nobres, clero e burguesia. Isso fica nas entrelinhas.

Por fim, a nossa reflexão nos levou a entender que a noção de “uso”, existente nas duas gramáticas observadas, apresenta nuances, que conduzem a diferentes representações do saber metalinguístico, a diferentes entendimentos da língua e dos falantes, para conjunturas sócio-históricas distintas. Ousamos dizer que há uma atualização da noção de “uso” em Bello em relação a Nebrija.

## Referências

- ALKMIN, T. A noção de “boa língua” em Fernão de Oliveira: o uso como fundamento. In: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (Orgs.) *Fernão de Oliveira: um gramático na história*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2009. p. 99-103.
- ALONSO, A. (1951). Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello. In: BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Obras Completas. v. IV, Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1995. p. IX-LXXXVI. Disponível em: <[http://fundacionpedrograses.com/Docs/pdf\\_docs/4.pdf](http://fundacionpedrograses.com/Docs/pdf_docs/4.pdf)> Acesso em: 1 de maio de 2018.
- ANCHIETA, J. *A arte da grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Antonio de Mariz, 1595. Disponível em: <[https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4674/1/000592\\_COMPLETO.pdf](https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4674/1/000592_COMPLETO.pdf)> Acesso em 06 de dezembro de 2018.
- AUROUX, S. (1992) *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.
- BARROS, L. *Tradição e inovação na teoria verbal da gramática de Andrés Bello*. 1998. 250 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 1998.
- ESPARSA, M. A.; SARMIENTO, R. Introducción a la Gramática Castellana de Elio Antonio de Nebrija. In: NEBRIJA, E. A. (1492) *Gramática castellana*. Madrid: SGEL, 1992. p. 9-95.
- GUIMARÃES, E. (2002) *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 2017.
- MORÉ, B. La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello. In: VALLE, J. del; GABRIEL-STHEEMAN, L. (eds.) *La batalla del idioma: La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2004. p. 67-92.
- OLIVEIRA, F. de. (1536). *Gramática da linguagem portuguesa*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-Os-montes e Alto Douro, 2007.
- ORLANDI, E. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PÉREZ, J.L.M. Nebrija y su tiempo: la construcción de la lengua. In: *Revista de Filología Románica*. v. 28. p. 157-168. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011. Disponível em: <<http://revistas>

ucm.es/index.php/RFRM/article/view/37225>  
Acesso em 06 de dezembro de 2018.

WAGNER, C. Andrés Bello y la gramática castellana latinoamericana. In: *Revista Electrónica: Documentos lingüísticos y literarios*. Universidad Austral de Chile: Valdivia. n. 29. p. 1-9. 2006. Disponível em: <[http://www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=1217](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=1217)> Acesso em: 29 de novembro 2018.

## ARQUIVO CONSULTADO

BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Santiago de Chile: Imprenta del progreso, 1847. Disponível em: Biblioteca Nacional Digital do Chile <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014882.pdf>> Acesso em: 23 de março de 2018.

NEBRIJA, E. A. de. (1492) *Gramática castellana*. Madrid: SGEL, 1992.

**Submissão: 02 de junho de 2019.**

**Aceite: 22 de julho de 2019.**

# O vaticínio de odete semedo: o pensamento animista em *no fundo do canto* (2010)

Silvio Ruiz Paradiso<sup>1</sup>

## RESUMO

Em *No Fundo do Canto*, a escritora Odete Semedo tem em seu canto-poesia algo além de uma poética da “catástrofe”, mas uma denúncia ao silenciamento das crenças tradicionais, do animismo e das divindades “autóctones” da Guiné Bissau. Semedo quer também, com seu texto, dar a voz aos *irans* e, conseqüentemente, voz e agência às práticas religiosas tradicionais, claramente observadas na terceira parte do livro - *Consílio dos irans*. Estas vozes representam a resignificação de uma unidade nacional pós-guerra e reconstrução identitária daquela sociedade, através do pensamento animista no texto.

**Palavras-chave:** Animismo; Literatura Africana; Literatura da Guiné-Bissau; Religiosidade.

## ODETE SEMEDO VATICINATION: THE ANIMISTIC THOUGHT IN “NO FUNDO DO CANTO” (2010)

## ABSTRACT

In *No Fundo do Canto*, the writer Odete Semedo has in her song-poetry more than a poetic of “catastrophe”, but a denunciation about the silencing of traditional beliefs, animism and “natives” deities of Guinea Bissau. Semedo also wants with her text, to give voice to *irans* and, consequently, voice and agency to the traditional religious practices, clearly observed in the third part of the book - *Consílio dos irans*. These voices represent the re-signification of a postwar national unity and national identity of society, through the animistic thought in the text.

**Keywords:** Animism; African Literature; Guinea Bissau Literature; Religiosity.

*O poeta é com efeito coisa leve, santa e alada; só é capaz de criar quando se transforma num homem que a divindade habita e que, perdendo a cabeça, fica inteiramente fora de si mesmo. Sem que essa possessão se produza, nenhum ser humano será capaz de criar e de vaticinar. (PLATÃO, s.d, p.63)*

## ODETE SEMEDO: POETISA E PROFETISA

Nascida em 7 de novembro de 1959, em Bissau, capital da então colônia portuguesa, Guiné-Bissau, a poetisa Maria Odete da Costa Semedo testemunhou grandes transformações políticas ao seu redor. Tais mudanças influenciaram fortemente a vida política e literária de muitos guineenses, como os autores

<sup>1</sup> Professor de Literaturas Africanas e Portuguesas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pós-Doutorado em Letras/Literatura (USP). E-mail: silvinhoparadiso@hotmail.com

Vasco Cabral, Antônio Baticã Ferreira e Amílcar Cabral, todos ligados ao Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC).

A literatura destes autores era uma literatura engajada, principalmente, na luta pela descolonização, iniciada em meados de 1940, com textos esparsos que viriam ser essenciais a uma futura literatura “revolucionária”.

A literatura desta geração de “escritores políticos” seguiu até os anos de 1970, sendo caracterizada pelo foco na exaltação do sentimento nacional e a denúncia das mazelas e do sofrimento decorrente da colonização. Entre estas três décadas, a literatura guineense era formada por textos que mesclavam teor poético e político, de tal forma, que este último chegava a ofuscar o pendor estético (RIBEIRO; SEMEDO, 2011, p.11). Contudo, ainda que o colonialismo e a guerra civil foram temas seminais na Guiné-Bissau, através do pensamento de Amílcar Cabral, autores reconhecidamente “políticos” como Abdulai Sila, por exemplo, tem na sua escrita um caldeamento da “violência colonial com imagens do animismo e da feitiçaria” (SANTOS, 2011, s.p), isto porque, o animismo é um tema estratégico para a denúncia e revide político nas literaturas africanas. (PARADISO, 2014; 2015).

O fato é que a produção literária da Guiné-Bissau contribui para um projeto de nação tão caro a eles. Letras como armas de guerra e ferramentas de construção, temas comuns desta geração, podem ser vistas na poética de Odete Semedo, que diferentemente de autores notoriamente “revolucionários”, passa a ser mais intimista como nos revela Secco (2007). Semedo, em 2010, lança o livro *No Fundo do Canto*, que nos lembra uma releitura afrocêntrica de *Os Lusíadas*, de Camões. O texto aborda a história da Guiné-Bissau, principalmente, no contexto de Guerra Civil, em uma textualidade marcada por uma “poética da catástrofe”, em que Semedo, através de seu eu-lírico, resgata o papel do *djambaco*, curandeiros da Guiné que profetizam pelo

auxílio dos irans (deuses locais). O texto inverte a perspectiva camonianiana terminando o texto com o concílio dos deuses, que em Camões, configura-se na abertura. Calado (2016) pontua que Odete Semedo usa-se da figura feminina para sua poética, uma figura que “se vale do olhar crítico e de sua sensibilidade de mulher e mãe para construir uma voz poética que se posiciona diante dos horrores da guerra”. Tal assertiva relaciona-se com o papel da mulher na religiosidade tradicional da Guiné, em especial de liturgias em que a mulher faz o papel de “porta voz” dos deuses e espíritos (CALLEWAERT; CALLEWAERT-SJOBORG, 2000).

Semedo é a *tcholonadour* (o que intermedeia; o intérprete e mensageiro) que, como poetisa, revela-nos o seu testemunho acerca deste histórico de guerra. Esse seu papel é revelado no poema “*O tempo passa*” (SEMEDO, 2010, p.34). De acordo com Moema Parente Augel, o *tcholonadour* tem, a partir das religiões tradicionais da Guiné-Bissau,

[...] cunho religioso, mesmo místico, de mediação entre os indivíduos e a divindade. É quem possui o poder de decifrar e transmitir a mensagem do Iran, cujos sons nem sempre são inteligíveis para aqueles que o foram consultar. (AUGEL apud SEMEDO, 2010, p.190).

É por ser uma função também cultural e social, o *tcholonadour* é uma imagem metonímica da voz subalterna, dos deuses da Guiné Bissau, e conseqüentemente, da tradição religiosa ancestral. Ricardo Riso (2008) revela que o uso da imagem do *tcholonadour* “recupera os valores autóctones e clama aos antepassados e entidades”. Semedo é poetisa-sacerdotisa, que traduz, desvenda e decifra as mensagens do contexto da guerra em sua poesia. Semedo, com seu canto-poema *No Fundo do Canto*, quer mais que testemunhar um conflito armado ou a conseqüente crise institucional que se instalara em Guiné-Bissau, antes, porém, deseja no texto uma “análise metafórica do poder hegemônico atuante em seu país” (AUGEL citado em SEMEDO, 2010, p.187). É a partir disso que nossa

análise se debruçará, principalmente, sobre um dos resultados da guerra e deste poder hegemônico: o silenciamento das crenças e divindades nativas.

Assim, como revelado por Augel, Semedo quer com seu texto dar a voz aos *irans*<sup>2</sup> e, por conseguinte, voz e agência às religiões tradicionais, claramente observadas na terceira parte do livro “*Consílio dos irans*” (2010, p.85) e com eles, voz à própria Guiné Bissau. No trecho abaixo, o termo *djorson* significa “linhagem” e cada uma dela tem seu iran protetor, desta forma, metonimicamente, a voz do iran é a voz das linhagens e do próprio país: “Os irans chegaram à hora prevista cada um representando djorson. [...]” (SEMEDO, 2010, p.87).

As religiões animistas foram imensamente perseguidas na colonização pelos portugueses católicos e encobertas após a descolonização por grupos de cunho marxista (GESCHIERE *apud* PÊPE, 2009, p.53). O foco sobre o animismo em textos só teve abertura na África nos últimos 20 anos, isto é, após as primeiras décadas de independência. Semedo cria imagens metonímicas destas religiões tanto na apresentação dos *irans*, *defuntus* (ancestrais), seus respectivos totens, como na ideia de vaticínio, citado constantemente no seu texto. Tais elementos são reconfigurados pela autora apontando o distanciamento às tradições locais (sobretudo na tradição religiosa animista).

O vaticínio é a linha que costura as quatro partes de seu longo poema: “*No fundo... no fundo*”, “*A história dos trezentos e trinta e três dias*”, “*Consílio dos irans*” e “*Os embrulhos*” (que se desdobra em três outras partes), bem como une a relação entre o animismo bissau guineense e sua ressignificação para o país. O conceito de vaticínio, que lexicograficamente equivale à predição, prognóstico, profecia, (HOUAISS, 2001, p.2834) advém do latim *vates* (*vatis*), que significa “profeta, o que prevê o futuro”

2 irã, yran, outras formas de grafia. Para mais informações sobre os irans consultar SARÁIVA, C. Sítios Sagrados no Arquipélago dos Bijagós. Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF), Lisboa, Portugal, 2015

e também “poeta” (KOEHLER, 1943, p.466). Neste ponto, Semedo é a poetisa/profetisa que, como uma *tcholonadour*, pode revelar a vontade dos *irans* guineenses.

## A PROFANAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

A voz do texto se banha em vaticínios, que trazem o prenúncio do que o eu lírico chama de “maldição” (SEMEDO, 2010, p.25). A maldição aqui citada se refere ao amálgama de penúrias ao qual Guiné-Bissau passou desde a colonização, principalmente, a Guerra Civil, entre 1998 e 1999, desencadeada por um golpe de Estado. A Guerra iniciou-se em sete de junho de 1998, momento em que forças militares, encabeçadas por Ansumane Mané, voltaram-se contra o presidente João Bernardo Vieira. Os confrontos entre os rebeldes e as forças do governo culminaram com a queda de Vieira e o ‘fim’ do conflito em 1999.

A poética narrativa de Odete Semedo inicia-se com um convite ao leitor africano e não africano, já que se utiliza de um poema bilíngue (português e crioulo) para sua introdução - “*O teu mensageiro*”: “Aproxima-te de mim/não te afastes/vem.../senta-te que a história não é curta”<sup>3</sup> (SEMEDO, 2010, p.22). A história a qual quer narrar é o testemunho dos tempos difíceis, algo que fora profetizado há tempos: “Todos ouviram falar da mufunesa / [...] / Em histórias contadas /...no meio duma lenda / [...] / Baloberus almamus e padres/ Também haviam anunciado. (SEMEDO, 2010, p.24).

A ideia de que todas as gerações sabiam da profecia revela o caráter de coletividade do povo bissau-guineense. Além disso, o trecho cita que os religiosos dos principais grupos étnicos formadores do país (africanos, árabes e portugueses) também anunciaram a calamidade, dando ao ‘oráculo’ um caráter universal e multirreligioso. Não determinar,

3 “Pertu mi/ka bu larsi/Bin.../sinta/paki storia ka kurtu” (versão em crioulo [Semedo, 2010:23]).

tampouco relacionar o vaticínio a uma crença, determina o caráter animista da profecia, já que o animismo praticado em grande parte do continente africano é, segundo Garuba (2012, p.236), “uma visão de mundo”, não indicando nenhuma religião específica, mais um “modo de consciência religiosa” (GARUBA, 2012, 239). Daí a ideia de totalidade da terceira parte de *No Fundo do Canto* – “O consílio dos irans”, em que os deuses falam por toda a Guiné-Bissau, tão heterogênea em etnias (*balantas, fulas, manjacos, mandingas, papéis*, etc.), mas de grande contingente ânimo-fetichista (CARREIRA, 1961; THE ASSOCIATION, 2013). Tal ideia é confirmada por Riso (2008), quando cita que “a convocação das entidades de todas as etnias e subetnias, seus irans e totens em rituais mostra a pluralidade cultural guineense”.

É esta mensagem do animismo religioso que traz, uma se revela a partir da metade de “*A história dos trezentos e trinta e três dias*”, a segunda parte do livro, período em que durou o conflito armado. O discurso que ecoa do canto-poema, é uma forma épica de dialogar com a identidade da Guiné-Bissau e os valores dos antepassados.

Este tão importante vaticínio merece destaque, visto que propõe a interpretação de que não somente foram os porta-vozes dos deuses que revelaram a profecia, mas também, que a revelação é anterior ao processo de colonização. A partir de alguns trechos do livro, percebe-se que são os mitos e lendas as fontes do vaticínio, inseridos em um momento histórico da Guiné-Bissau exclusivamente animista, em que a religião tradicional local era predominante. Segundo dados do *The Association of Religion* (2013), aproximadamente 50% da população da Guiné-Bissau são praticantes das religiões tradicionais animistas. Carreira (1961), em *Símbolos, ritualistas e ritualismos ânimo-fetichistas na Guiné Portuguesa*, revela que a prática animista era hegemônica ante o processo de colonização.

No poema *Na calada da noite* tais assertivas podem ser corroboradas pelo trecho “era o jeito do povo/almas dos antepassados”, que, além de protagonizar os ancestrais no fato premonitório, revela o método pelo quais, esses mesmos antepassados - os curandeiros locais - previam a calamidade: através de “augúrios/ vísceras/ de galos.../de cabras” (SEMEDO, 2010, p.26). A prática de prognosticar por meio de vísceras animais é conhecida como aruspiação, hieromancia ou latromancia. A prática varia entre a observação das vísceras, a adivinhação por meio da cor dos órgãos sexuais dos animais sacrificados, bem como da posição de patas e asas das aves imoladas aos irans (CARREIRA, 1961, p.516). Era por meio desse específico oráculo que se revelaria o vaticínio: “será uma guerra/entre irmãos/do mesmo sangue/disseram/do mesmo djorson<sup>4</sup>”, isto é, uma guerra civil.

Nota-se novamente que ritos específicos da religiosidade animista africana é, ao mesmo tempo, elemento discursivo, que da ao colonizado domínio sobre o fato profético. Ainda que a profecia seja catastrófica para o colonizado, apenas pelo fato de visualizar antes do próprio acontecer, já dá ao subalterno o papel de agente no processo. A premonição, adivinhações ou vaticínios nos textos pós-coloniais são fenômenos simbolicamente vinculados ao processo de redesenho sócio temporal, dando voz ao subalterno para contar sua “própria história” (PARADISO, 2019). Bosi (2006, p.35) também entende este processo

O passado comum é remexido livremente em cada geração até que se formalize em mensagens novas. A memória extrai de uma história espiritual mais ou menos remota um sem-número de motivos e imagens, mas, ao fazê-lo, os seus conflitos do aqui-e-agora que a levam a dar uma boa forma ao legado aberto e polivalente do culto e da cultura (BOSI, 2006, p.35).

---

4 Linhagem.

Um mesmo fato tem significações diferentes a depender de quem o conta. A colonização é contada pelo invasor como “conquista”, enquanto denunciada pelo invadido como invasão ou usurpação. O mesmo fato se dá às imagens proféticas, que vistas pelo colonizador torna-se glória e triunfo. Desta forma, o agente do vaticínio é o dono da visão, dando a ela o significado que o desejar – como denuncia, por exemplo. O fato é que este narrador místico, permite no hoje, regressar ao passado e reviver o vaticínio, para aqui, reconfigurar o presente e futuro no nível do discurso e poder.

No *Fundo do Canto* permeia um histórico de maus augúrios, cujo registro da dor, das inúmeras imagens do sofrimento e da morte vai além do conflito civil e convulsões políticas dos presságios desde pré-guerra e durante a guerra civil. O texto de Semedo revela (inconsciente ou não) que todo o mal ali trazido, prognosticado pelos curandeiros do passado, não diz respeito apenas à guerra pós-independência, mas advém de um passado mais antigo, e então, remetemo-nos à colonização da Guiné. A imagem do colonizador, ainda que não clara, pode ser subentendida no poema *E o poeta falou:*

Esse homem sem cabeça  
Coração na planta dos pés  
Que a todos leva ao sepulcro  
A sete pés  
Debaixo da terra  
Pisou o meu chão  
Calçou a minha gente  
Não precisava de pelotão  
Apenas ter ambição nos olhos  
Ódios nas mãos [...]. (SEMEDO, 2010, pp.56-57).

Apesar do texto de Odete Semedo ser uma crítica à política contemporânea, há referências ao processo colonial, tanto pelo fato de um narrador

onisciente e místico (SILVA, 2010), quanto pelo fato da relação tão próxima entre guerras civis pós-independência como herança colonial (CANEDO, 1985). Além disso, no mesmo poema, a voz do eu lírico revela que a dor não é somente de Guiné-Bissau, mas dos demais países africanos lusófonos: falei da paz/do grito de Angola”, “Clamei pelas crianças de Moçambique”, “Vi-me nas ilhas sem nome” (SEMEDO, 2010, p.56), o que corrobora a ideia de que as penúrias motivadas pelas guerras no continente africano são consequências de um denominador comum: o colonialismo.

Neste outro trecho, a “maldição” prevista além da guerra de 1998, mas advinda de tempos memoriais pode ser observada: “O prenúncio pulava / De avôs para netos / De pais para filhos / Quase se tornou numa passada / De outros tempos / Fetos/ De história de outra vida”. (SEMEDO, 2010, p.61).

Este homem que pisou o chão levando a morte, calcando vidas e com sede de ambição é também a imagem do colonizador, que desde o início inseriu valores díspares na cultura local, deixando como herança a pior delas: a colonialidade. A colonialidade, cuja matriz foi estabelecida desde o primeiro momento da colonização, infundiu-se no caráter daqueles, que depois do processo de descolonização, assumiram a responsabilidade de reorganizar o país.

Encheu o sentido dos pecadores  
De ganância  
E de desgraça:  
Se tu podes eu também posso  
Se tu mandas porque não eu?

Criou amargura  
E um ser todo poderoso  
Averba  
Ordena  
e condena. (SEMEDO, 2010, p.64).

Recentemente, a autora Odete Semedo viu-se vítima desse “ser todo poderoso”, ao ser involuntariamente obrigada a se ausentar do *V Encontro Internacional de Professores de Literaturas Africanas (2013)*, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, embora sua participação estivesse incluída na programação oficial do evento. Os que lutaram contra os portugueses, hoje, fazem como eles, provando que a colonização é um processo tão profundo, o qual deixou seus resquícios ideológicos após a independência. A clareza da sugestão de que são os próprios africanos no poder os causadores de mazelas está presente em “manto da ambição, / máscara da intolerância / tambor do desconcerto” (SEMEDO, 2010, p.47) – a africanização da dor.

As analogias entre o *Outro* (colonizador) e o *outro* (colonizado) também é patente e revelada no poema *Ninguém reconhecia ninguém*: “Quem é quem? / Quem será quem/ Nas interrogações/ dos nossos herdeiros/ Quem perdoa/ Quem condena?” (SEMEDO, 2010, p.76).

O resquício da colonização é metaforizado no *bote*, cujo mito é explicado pela própria autora:

Existe o mito de que a Guiné-Bissau não consegue arrancar rumo ao desenvolvimento porque em tempos idos, foi enterrado um bote com uma virgem e um rapaz dentro do batel. Tal acto, levado a cabo pelos portugueses, conta-se foi para que a presença colonial fosse permanente (SEMEDO, 2010, p.71).

Tal “feitiço” português remete-nos ao simbólico jogo colonial. A virgem é a própria metáfora das terras colonizadas (OLIVEIRA; PARADISO, 2012), imaculadas ante ao estupro do jovem, a caracterização do Império<sup>5</sup> e o bote, o símbolo análogo às embarcações e ao processo de expansão marítima das nações europeias. O bote é

<sup>5</sup> A mesma visão é observada em *Iracema* (1865), de José de Alencar, em que Iracema é a própria América; no conto indiano *Beyond the Pale* (1888), de Rudyard Kipling, que Bisesa representa a Índia colonizada ou em *Our Lady of the massacre* (1979), de Angela Carter, cuja personagem Sal é a representação das terras algoquianas invadidas pelos colonizadores.

o “feitiço” que o colonizador europeu deixou não apenas enterrado no chão guineense, mas na mente de muitos.

A relação entre o vaticínio e a invasão colonial do século XV tem amarras no imaginário religioso. Muitos grupos étnicos africanos tinham em seu *corpus* mitológico profecias e vaticínios acerca da colonização (HERSKOVITS, 1972, p.87)

O mito da chegada do *Outro* e dos infortúnios causados pela colonização (as violentas guerras de descolonização e, por conseguinte, as guerras civis e desestabilização de poder) está intimamente relacionado à questão da dessacralização do território invadido. Por diversas vezes nos poemas de *No Fundo do Canto*, podemos observar imagens da natureza e da paisagem local metonimizadas em termos como *tabankas, lála, kayanga, Forombal, Geba, Corubal, bolanha, orik, bissilão e poirão*. E se a terra africana é sagrada, a chegada da colonização, o imperialismo e colonialidade presente na guerra civil profanaram seu chão (SEMEDO, 2010, p.79).

A partir da visão afrocêntrica, o valor da terra tem outra concepção no mundo mágico africano. Em grande parte das sociedades em África, todas as atividades ligadas à terra são acompanhadas de “fórmulas e ritos que garantem a permissão para a realização [desses] trabalhos que envolvem dimensões sagradas, posto que envolvem a transformação da natureza” (ADINOLFI, 2004, p.5). Inclusive é no tronco do velho poirão, que iria ser realizado o ritual para invocação do *consílio dos irans*.

Atualmente, os estudos pós-coloniais abordam as questões territoriais dentro de uma perspectiva chamada ecocrítica (GARRARD, 2006). Assim, o estudo da ecocrítica se revela nos estudos do sagrado, já que o território geográfico, a natureza, o espaço físico e a paisagem estão intimamente ligadas ao mundo religioso africano. A profanação desse espaço é análoga ao processo de colonização, já que, simbolicamente, os conquistadores usurpam, maculam e invadem essa

‘terra’ sagrada, morada de homens e deuses, vivos e mortos (BOSI, 2006, p.14). Sobre isso Saraiva (2005) revela que alguns grupos étnicos da Guiné-Bissau, que cultuam os irans

[...] seguem, tradicionalmente, uma religião animista, em que se acredita que os espaços públicos e naturais são habitados por entidades sobrenaturais que dirigem os desígnios humanos e a vida em geral. Do mesmo modo, muitos locais naturais (ilhas, areais e praias, mato, florestas, árvores, rios, mar) são pensados como espaços onde habitam esses seres ou a eles devotados e apropriados para um vasto número de ações rituais e, como tal, considerados sítios sagrados. Acrescem a esses locais sagrados os espaços humanamente construídos para fins religiosos, tais como as balobas, que são altares de culto extremamente importantes e respeitados na cultura Bijagó. (SARAIVA, 2005, p.10).

O espaço invadido pelo colonizador tem papel importante na análise religiosa de textos africanos pós-coloniais. Desta forma, em meio às ruínas da profanação que a colonização e a guerra causaram (“árvores mortas/rio chorando de sede” [SEMEDO, 2010, p.109]), o chão da Guiné-Bissau precisava ser ressacralizado e somente a religiosidade local seria o elemento constituinte para a esperança e a renovação.

Semedo deixa claro o seu intuito de regresso a uma Guiné-Bissau pré-lapsariana, antes do “punhal cravado em seu chão”. A maldição revelada pelo vaticínio dos antepassados, que se iniciara com a colonização e culminou com a guerra civil é citada no primeiro poema da segunda parte - *A história dos trezentos e trinta e três dias*, como uma “maldição dos deuses” (SEMEDO, 2010, p.79). Mas por que os deuses da Guiné-Bissau estariam virando as costas a seu povo? “Será provação/praga/ou promessa não paga?” (SEMEDO, 2010, p.83). O questionamento está intimamente ligado ao retorno das raízes, cujo elemento religioso é o animista. A Guiné foi profanada pelo branco invasor. Nada mais profano que o abandono das práticas religiosas tradicionais e o culto aos *irans*.

## RESSACRALIZAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

“Irã é coisa muito séria. Em estado de aflição, o irã responde, ajuda” (Caderno de campo, entrevista com JMC, in SARAIVA, 2015, p. 16)

Já no final da segunda parte do livro, a hecatombe vaticinada pelos *baloberus* acontece. A autora parte da intertextualidade com a Bíblia cristã e o *Tanach* judaico, pois, Semedo recria o juízo final do livro da Revelação, bem como elementos escatológicos do livro de Daniel: “durante a guerra/haveria castigo/[...]/muita fome/muita sede/muitos mortos. Após o castigo/seria a vez do sofrimento/montado no cavalo” (SEMEDO, 2010, p.35). Neste trecho é clara a referência aos cavaleiros do apocalipse (Ap, VI), bem como a relação dos selos proféticos bíblicos, que na versão de Semedo são os embrulhos africanos. Sérgio Adolfo<sup>6</sup>, saudoso professor de Literaturas Africanas, da Universidade Estadual de Londrina, acreditava que os embrulhos seriam símbolos metonímicos de magias, comumente apresentados na cosmologia banto.

Ainda em analogia com o livro bíblico, o poema “*Por isso...silêncio!*” apresenta um ser mítico muito próximo da besta apocalíptica: “Cabeça de aço/Gigante das sete gargantas” (SEMEDO, 2010, p.41). Contudo, não é somente com a Bíblia cristã que *No Fundo do Canto* promove a intertextualidade. Elementos do livro judaico de Daniel, também são utilizados. No mesmo poema, o ser de cabeça de aço apresenta-se com “pés de barro/botas de melaço/para língua de pelica”, uma referência à estátua do sonho de Nabucodonosor, no segundo capítulo de Daniel. O paralelo mostra esses seres

6 Discussões feitas na disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Ofertada pela Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (2014).

monstruosos, de fato, com os próprios políticos contemporâneos, hiperbolizados simbolicamente.

É importante ressaltar que as referências ao livro da Revelação, da Bíblia, bem como o livro do profeta Daniel, são referências escatológicas, ou seja, relativas à profecia do fim dos tempos. Justamente, por isso, são abordadas como fatos e consequências do vaticínio, já que este também é profético.

As profanações acontecem em detrimento de algo outrora sagrado, como nos revela Eliade em *O sagrado e o profano* (1992). Logo, se havia um tempo em que o território, a cultura, as relações sociais e a política guineense eram sagradas e, por meio do processo colonial, de sua herança e da colonialidade, profanaram a nação, é necessário sua ressacralização. Sobre isso, Angel afirma:

No plano do profano, o discurso do poder, a publicidade da governança, a autoridade da história, o desrespeito à tradição, tudo é parodiado, travestido, estilizado, reaproveitado no contexto literário de *No Fundo do Canto*. No plano sagrado, o ponto alto é o *Consílio dos Irans*, quando acontece o grande encontro das divindades e entidades míticas e religiosas. A escritora mostra seu empenho em prestigiar as raízes de seu povo e dela mesma, ressaltando a diversidade das organizações sociais coexistentes no mosaico cultural guineense. *A nação guineense é aqui remapeada e recuperada.* (AUGEL, p.335. Grifo meu)

A terceira parte de *No Fundo do Canto* revela a religiosidade pós-colonial como estética literária, em que o sagrado, religioso e mítico saem do engessado olhar metafísico e teológico, mas avançam no olhar político, olhar este próprio destas narrativas (PARADISO, 2014). Justamente por isso, Augel pontua que o sagrado e o profano, ou seja, as imbricações religiosas são travestidas, estilizadas, reaproveitadas. Assim, em outras palavras, são ressignificadas em um sentido pós-colonial, que neste caso celebra a recuperação da nação. Iniciam-se aqui vários questionamentos do narrador: “Onde estarão os defuntos/da nossa djorson”? “Onde se terão escondidos/ as almas

e irans”? “Estarão envergonhados”? (SEMEDO, 2010, p.83).

Percebe-se que a reconstrução da nação, bem como a reconstrução identitária, só é possível com a reconstrução religiosa, ou seja, o retorno aos “verdadeiros donos da Guiné-Bissau”. Neste ponto, “com devoção/todos juntaram as suas vozes/numa invocação” (SEMEDO, 2010, p.83) E com tanta súplica invocaram os *irans*<sup>7</sup>, os deuses da guiné.

A terceira parte do livro, *Consílio dos Irans*, representa justamente isso, uma reunião das divindades nacionais, a fim de resolver a situação. Acerca do assunto, Paradiso (2014, p.145) revela o motivo dos *irans* terem aparecido na terceira parte do texto “Consílio dos Irans”:

[...] somente os deuses são os únicos capazes de ordenar a situação política caótica pós-guerra, afinal, em meio aos destroços causados pela colonização, guerras civis, e conflitos, eles, os deuses e espíritos dos ancestrais jamais estariam enterrados, destroçados ou silenciados, mas esperançosos, no invisível (espaço onde o colonizador, o governante corrupto ou guerrilheiro hostil, não podem dominar) em ouvir o clamor de seus cultuadores.

Os *irans*, chamados pela narradora de “nossos titãs”, juntamente com os *defuntus* e *as almas* fazem parte do panteão divino das crenças tradicionais bissau-guineenses (MONTENEGRO, 1992). O *irans* são “espíritos sagrados”, protetores de linhagens familiares, ou seja, representantes da identidade étnica e genealógica da população. Em *Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura* (2010a, pp.110-111), Semedo revela que o termo *Iran* cobre todos os seres e símbolos da religião tradicional africano-guineense, sendo representados totens ou fetiches que se tornam símbolos e depositários dos espíritos ancestrais. O termo *Iran*, provavelmente veio de *erande*, que no idioma bijagó, significa “espírito menor que

<sup>7</sup> Curiosamente, o título do primeiro poema da terceira parte do livro chama-se “Tanta súplica evocou os Irans” (p.87)

Deus” (SCANTAMBURLO, 1997). Sobre os *irans*, Carreira (1961) revela:

Há uma infinidade de *kurādê* (é o plural de *Erādê*), tantos quantos se queiram, visto a sua obtenção [...] O termo *Irã*(*iram*, *Iran* ou *biran*) entrou no uso corrente mais com significado de local da efectivação das cerimónias mágicas e, simultaneamente, do próprio objecto, natural ou artificial, sobre o qual, ou junt do qual, se realiza o ritualismo, ou seja o símbolo [fetiche]. [...] símbolo e local confundem-se num mesmo significado. (CARREIRA, 1961, p.508).

Carreira ainda afirma que os *irans* são simbolizados em árvores, como os poilões e calabaceiras, ou estaca de madeira, representando animais, seres antropomórficos ou simples símbolos geométricos, dividindo-se em três categorias: coletivos, familiares e individuais, sendo, entretanto, genericamente, protetores da coletividade (CARREIRA, 1961, p.510).

Além disso, para Semedo (2010a), esses seres no imaginário guineense participam do dia-a-dia da população: “em diversas situações do cotidiano, Deus, *Iran*, *dufuntus* são convocados para socorrerem seus filhos e/ou devotos. Aos *irans* são atribuídas as benesses e também a eles são imputados os *infortúnios*” (SEMEDO, 2010a, p.112). O fato é que em *No Fundo do Canto*, os infortúnios políticos e sociais da Guiné são atribuídos também à ausência do culto aos *irans*: “Fazia tempo / não sabiam o que era / um pingo de cana derramado / manta e esteira/Fazia tempo não sabiam / o que era amado/ pelos filhos / Fazia tempo / não sabiam o que era/punhado de arroz / e água fria no chão” (SEMEDO, 2010, p.89). O trecho é um questionamento em relação a não mais cultuarem os deuses. Os detalhes deste poema estão na sequência de oferendas. E o narrador continua: “Bissau era culpada: concluíram [...] porfiaram as suas raízes/renegaram a verdade” (SEMEDO, 2010, p.90).

Segue uma importante passagem de *No Fundo do Canto*:

irans e defuntos se reuniram  
não resistindo ao veneno  
de tantos corpos perdidos

Há culpados...  
Que não fiquem mudos  
nem impunes  
pois o concílio vai reunir-se  
os irans vão falar  
é hora de ouvir a nossa djorson  
e os nossos defuntos

Irans de Bissau  
de Klikir a Bissau bedju  
de N’ala e de Rênu  
de Ntula e de Kuntum  
de Ôkuri e de Bandim  
de Msurum  
Varela e do Alto Krim  
de Klelé e de Brá

As sete djorson de Bissau  
estarão presentes  
as almas das katanderas  
estarão presentes  
Testemunharão o acto  
os irans de João Landim  
de Bula e de Farim  
Os de Geba e Cacheu  
Wendu Leidi e Bruntuma  
não faltarão

Os irmãos de Pecixe e de Jeta  
juntarão os seus caminhos  
com os de Caió e Calequisse  
Os de Canchungo e Batucar  
tomarão a bênção em Bassarel  
Cô será o ponto de encontro  
dos que sairão de Bula e Binar

Hóspedes de Bolor e de Bufa  
serão recebidos  
mas não terão palavra  
nem os de Banta  
de Bessassemá  
Cacine e de Caur  
e nem as velhas almas de Kansala  
É assim a lei  
no consílio dos irans  
Será aceite por todos? (SEMEDO, 2010,  
p.87).

O mais importante desta passagem é a nomeação que o narrador faz das divindades da Guiné-Bissau, os sete *djorson*, as almas das katanderas, os defuntos, e vários irans. Nomear é um processo importante nos estudos pós-coloniais, é dar às divindades voz e marcar no discurso, aspectos culturais importantes. O antes “nada”

(*nameless*) agora volta a existir pelo poder da palavra: “A fala toma conta da coisa [...], o objeto depois de nomeado, passa para o mundo da linguagem [...]. A coisa e o mundo tornam-se imagens e conceitos”. (ALMANDRADE, 2002 *apud* ARRUDA, 2004).

Logo, as divindades e espíritos ancestrais se reúnem para um fim político, uma proposta estética comum no Realismo Animista.

A reunião sagrada reúne as divindades da Guiné-Bissau, dos sete *djorson*, as almas das katenderas, os defuntos, e presidido por vários *irans*. Os deuses, então, decidem exorcizar o que fora trazido pelo ‘bote’, uma clara referência a nova transculturação da Guiné, em que a colonialidade, e dá lugar ao resgate da tradição: “Guardo um bote/ há um batel sim/não no meu coração/ mas dentro de cada filho/ deste chão/ vamos exorcizar/ não um bote/ mas todos eles” (SEMEDO, 2010, p.110).

Os *irans* foram ouvidos, por “fidalgos e curandeiros” como expressa o texto, ou seja, por colonizadores e colonizados (bem como a elite pós-colonizada) demonstrando o caráter universal dos valores animistas – enfim, a tradição religiosa africana foi escutada.

Em meio a tanta calamidade política e social, desenhada no vaticínio de *No Fundo do Canto*, o grande elemento unificador de identidade foi se silenciando, até desaparecer. A religiosidade animista do país só se fez ouvida em um concílio, isto é, em uma assembleia. No entanto, a mediadora desses deuses foi sem dúvida a narradora e a escritora Odete Semedo, por meio do seu enunciador pois, esses deuses acabam sendo símbolos metonímicos da cultura colonizada outrora, marginalizados, esquecidos e silenciados.

Os colonizadores portugueses, por exemplo, consideravam os *irans* como “figurões”, no sentido de enfrentamento à autoridade colonial (LIMA, 1947, p.76), devendo assim ser perseguido o seu culto. Contudo, Lima revela que esse “figurão

intervém sempre pela boca dos seus balobeiros”, ou seja, sempre buscam novas vozes.

Logo, esta é a proposta de Semedo, em sua terceira parte do livro, o de ser um *baloberu*<sup>8</sup>, bem como uma *tcholonadur*, isto é, ser a mensageira, a profetisa dos deuses da Guiné-Bissau: “os irans vão falar/é hora de ouvir [...]” (SEMEDO, 2010, p.87).

As partes de *No Fundo do Canto* lembram a estrutura tríplice do livro-poema de Fernando Pessoa, *Mensagem* (1934). Enquanto Pessoa divide seu texto em “Brasão”, “Mar-Português” e “O Encoberto”, sendo esta última parte simbolizando a morte, mas o possível renascimento de uma gloriosa Portugal, o canto-poema de Odete Semedo, também utiliza a terceira parte, “O consílio dos Irans” para tal reconstrução, não só física, mas “psico-sócio-moral” da sociedade guineense. A fala do irans é crucial para o processo, já que os deuses decidem exorcizar o que fora trazido pelo já referido ‘bote’.

A antropologia tem mostrado como a magia e feitiçaria funcionam como estratégias lógicas e definidas para sintetizarem e resolverem conflitos e tensões sociais nas sociedades humanas, em qualquer zona do mundo. No contexto africano é conhecido o trabalho clássico de Evans-Pritchard sobre a feitiçaria entre os Azande. Nos bijagós, essas lógicas mágico-religiosas são observáveis nas crenças e ações relativas aos irãs, em que o irã atua também como sintetizador das tensões sociais, sobretudo os conflitos (SARAIVA, 2015, p.15).

São os protagonistas das práticas animistas – as divindades, que quando novamente ouvidas, reconfiguram o caos. Turner (1972) pontua que a noção do irans como “entidade atuante em caso de aflição faz parte do conceito de ‘rituais de aflição’ (*apud* SARAIVA, 2015).

Na última parte do canto, temos a abertura dos “embrulhos”, cujas “pragas” são intimamente ligadas às mazelas coloniais, da guerra-civil e neocoloniais pós-guerra. O primeiro mostra

---

<sup>8</sup> Sacerdote tradicional dos irans.

uma grande violência que culmina com a fuga dos moradores da capital, bem como a ascensão de alguns que se aproveitaram destes exílios. O segundo embrulho destaca os oportunistas com a decadência do país e o terceiro embrulho mostra o descrédito com os políticos e das autoridades, que com discurso de “pseudo-regresso às tradições, disfarçam o atraso tecnológico e social do país. Contudo, o processo de rompimento com as “pragas” só se dá a partir reconciliação entre os filhos da Guiné, em que a união étnica é imprescindível.

O fim do ciclo narrativo é metalinguístico, pois se usa da invocação de um poeta, que tal como os *irans* vai ser o mensageiro da memória coletiva. O poeta une-se ao *tchintchor*, um pássaro que anuncia chuvas, simbolizando as boas novas. Augel (2007, p.332) revela que o pássaro, na cosmogonia africana é um símbolo do verdadeiro mensageiro.

O canto do título do texto é de Semedo, do povo da Guiné-Bissau, do *tcholonadour*, do *tchintchor*, dos próprios *irans* – É o canto do animismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira poesia, para o filósofo Platão, não pertence à categoria de *póiesis*, como operação produtiva, mas à categoria religiosa do *delírio* (mania). Esta categoria compreende três manifestações diversas, sendo a divinatória, como a profecia e as previsões uma dela. Os poetas são profetas e Odete Semedo utiliza essa ideia na figura do *tcholonadour* para contar de forma lírica o enredo de guerra da Guiné-Bissau.

Semedo em seu canto-poema *No Fundo do Canto*, quer mais que testemunhar um conflito armado ou a conseqüente crise institucional que se instalara em Guiné-Bissau, antes, através de seu lirismo da catástrofe, usa-se do pensamento animista para denunciar os horrores da guerra, e

ao mesmo tempo, o silenciamento das crenças e divindades da Guiné, e a reafirmação das vozes da religião ancestral. Utilizando do pensamento animista de seu povo, *No Fundo do Canto* remete por várias vezes elementos da religiosidade (mitos, crenças, os *defuntus*, os *irans*, os sacerdotes, os embrulhos, ritos, etc.) para denunciar a Guerra e seus desdobramentos.

Por meio dos vaticínios, o eu-lírico se confunde com a autora quando faz o papel de intermediador entre os homens e o mundo sagrado.

## REFERÊNCIAS

AUGEL, M. P. *O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007

ADINOLFI, M. P. F. Introdução à organização social e política africana. In: *A temática afro-brasileira na escola na perspectiva da diversidade étnica e cultural* Coord. de Ensino de Cidade Ademar, maio/julho/2004.6p.

ARRUDA, L. *Linguagem: até que ponto existimos a partir do momento em que falamos?* Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=199&rv=Literatura>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CALADO, K. de A. Memórias da guerra: um diálogo entre poemas de Odete Semedo e o registro fotográfico do conflito armado de 1998-1999, na Guiné-Bissau. *Scripta*, [S.l.], v. 20, n. 39, p. 117-129, dez. 2016.

- CANEDO, L. B. *A descolonização da Ásia e da África*. Col. Discutindo a História, 11 ed., São Paulo: atual editora 1985
- ELLADE, M. *O sagrado e o profano*. [tradução Rogério. Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- OLIVEIRA, D. de C. B. T.; PARADISO, S. R. Gênero e colonialismo em Our Lady of the Massacre (1979). In: *Pontos de Interrogação*, v. 2, pp. 59-74, 2012.
- PARADISO, S. R. Postcolonialism and religiosity in African literatures In: *Proceedings of the 4th International Congress in Cultural Studies*. Aveiro, Portugal, pp. 73-79, 2014.
- PARADISO, S. R. *Religiosidade na literatura africana: a estética do realismo animista*. Estação Literária. Londrina, Volume 13, p. 268-281, jan. 2015.
- PARADISO, S. R. The postcolonial language in the “Sacrificial Egg”. In *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 31, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 2010.
- RIBEIRO, M. C; SEMEDO, O. (org.) *Literaturas da Guiné-Bissau: Cantando os escritos da história*. Ed. Afrontamento, Col. Textos, 91, 2011.
- RISO, R. Odete Costa Semedo – No Fundo do Canto. In: *Revista África e Africanidades*. 1 (1) maio, 2008.
- SANTOS, M. B. *Literaturas da Guiné-Bissau: Uma grande surpresa da lusofonia*. 30 Novembro, 2011. Disponível em: <<http://movimento.vidasalternativas.eu/index.php/temasbeja-santos/4147-uma-grande-surpresa-da-lusofonia.html>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- SARAIVA, C. *Sítios Sagrados no Arquipélago dos Bijagós*. Instituto Marquês de Valle Flôr, Lisboa, Portugal, 2015.
- SECCO, C. L. T. Outros modos de dizer o corpo da mulher e da história: Odete Semedo, Conceição Lima e Tânia Tomé. In: *Metamorfoses*. v. 14, n. 1, 2017.
- SEMEDO, O. *No Fundo do Canto*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- SEMEDO, O. *Guiné Bissau: história, culturas, sociedade e literatura*. Coleção Repensando África 11. Belo Horizonte MG/Brasil: Nandyala, 2010a.
- THE ASSOCIATION of Religion Data Archives. *Largest Religious Groups* (Guinea-Bissau) (em inglês). Disponível em <[http://www.thearda.com/internationalData/countries/Country\\_100\\_1.asp](http://www.thearda.com/internationalData/countries/Country_100_1.asp)>. Acesso em 25 de maio 2018.
- TURNER, V. Planes of classification in a ritual of life and death in *Reader in Comparative Religion*. An Anthropological approach, Lessa, W. and Vogt, E. (eds.), New York: Harper and Row. 1972.

**Submissão: 16 de junho de 2019.**

**Aceite: 27 de julho de 2019.**

# Formação inicial de professores e PIBID Inglês: uma proposta de reflexões didático-críticas e ensino

Everton Gelinski Gomes de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo traz uma proposta de reflexão didático-crítica para alunos-professores em formação inicial no PIBID Inglês. Para tanto, ancoramo-nos na literatura sobre práticas reflexivas (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1988) na formação de professores, bem como no conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1989). Como encaminhamento metodológico, ponderamos sobre questões de ensino e aprendizagem e determinadas propostas das políticas vigentes para a formação inicial de professores que se materializam no PIBID. Os resultados demonstram que a reflexão sistematizada se apresenta como uma etapa substancial para o desenvolvimento de capacidades docentes (STUTZ, 2012) dos alunos em formação, e, além disso, auxilia para que possam entender as próprias limitações e rompe com a visão de hegemonia autoritária dos currículos de formação.

**Palavras-chave:** Formação inicial. PIBID Inglês. Reflexão didático-crítica.

## TEACHERS INITIAL FORMATION AND PIBID-ENGLISH: A PROPOSAL OF DIDACTIC AND CRITICAL REFLECTION, AND TEACHING

## ABSTRACT

This paper aims at bringing a proposal about didactic and critical reflection that target pre-service teacher of PIBID-English. For this purpose, we are based on reflective practitioner literature (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1988) focused at teacher education, as well as on didactic transposition (CHEVALLARD, 1989). As methodology, we weigh learning and teaching issues, and specific matters from current policies concerning to initial development stage at university, which is materialized at PIBID. Results show us systematic reflection may be seen as substantial step to the development of teacher capacities (STUTZ, 2012) of undergraduate students and, in addition, it assists they may comprehend their own limitations and breaking the vision of authoritarian hegemony we notice in the university curriculum.

**Keywords:** Initial formation. PIBID-English. Didactic and critical reflection.

## INTRODUÇÃO

Uma das necessidades prementes que a licenciatura em Letras apresenta no Brasil, de modo geral, é a ampliação do número de pontes entre escolas e universidades, no sentido de pensarmos no exercício didático realizado nesse espaço por alunos-professores<sup>2</sup> (STUTZ, 2012; JORDÃO; BÜHRER, 2013) em

<sup>1</sup> Mestre em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura. E-mail. [everton\\_ton\\_motreve@yahoo.com.br](mailto:everton_ton_motreve@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> O termo aluno-professor é utilizado pela condição híbrida que possui, alternando entre o papel de aluno na academia e o de professor na escola pública.

formação inicial. Apesar do Conselho Nacional de Educação<sup>3</sup> (CNE) prever 400 horas dedicadas à prática como componente curricular, mais 400 horas ao estágio curricular supervisionado, apenas esta última ação/disciplina, de fato, regulamenta e assegura o contato, reconhecimento e atuação do aluno na esfera escolar. Assim, as atividades científico-acadêmicas que os currículos das Letras devem sustentar, acabam divididas majoritariamente entre dois pilares que acompanham as Universidades em diversos ângulos da história: a teoria e a prática.

Num exemplo micro situado, lançamos nosso olhar para o curso de Letras Inglês de uma universidade do Paraná. O trabalho desenvolvido na formação inicial de professores nesse espaço constitui-se a partir de conteúdos ministrados em disciplinas que atendem duas grandes áreas: linguística e literatura. Nesse sentido, deliberamos sobre a relação de interdependência entre teoria e prática, correlacionando-as, sobretudo, com conhecimentos escolares autênticos, implicados na esfera do desenvolvimento do trabalho de professores em formação inicial, bem como em meio à realização de práticas reflexivas mais concisas, focalizadas em situações de ensino e de dificuldades de aprendizagem. O que se espera, portanto, é a derrubada de paredes que cercam as carências desassistidas da escola, numa vivência mais comum dessa última com as atividades de formação inicial das Universidades.

Pela idealização apresentada, vemos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> a promoção de um horizonte mais amplo de atuação, estudo e reflexão sobre as práticas de ensino de licenciandos que atuam no subprojeto Letras Inglês (doravante PIBID Inglês). Isso porque o programa fomentado pelo governo

<sup>3</sup> Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

<sup>4</sup> Esse programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intuito de integrar as licenciaturas plenas, as escolas públicas e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

federal possibilita que os alunos-professores possam confrontar nos dois primeiros anos de seu curso, as acepções teórico-metodológicas adotadas como cerne na formação inicial, com as reais condições de trabalho que a escola pública oferece.

Em meio a isso e, com base nas políticas vigentes para o desenvolvimento desse programa, muito além de uma reflexão sobre aliança entre teoria e prática, consideramos adequada uma formação que vise o desenvolvimento humano e profissional dos licenciandos, num formato que engendra três pilares, a saber: (a) os conteúdos acadêmicos são base formativa para que o futuro professor compreenda como se constroem as relações formais entre língua e literatura e quais aspectos são transpostos para o ensino; (b) as atividades do programa devem ser lapidadas conforme a transposição didática (CHEVALLARD, 1989; BARROS, 2012) pertinente dos saberes científicos acadêmicos para saberes necessários à prática docente na escola pública; (c) o PIBID Inglês deve lançar mão de aprimoramento sobre a crítica do trabalho do professor, cruzando práticas e ações no contexto escolar, bem como experiências de supervisores e seus respectivos agires.

Assim, com o presente artigo discutimos os diferentes papéis que a transposição didática exerce no tocante a epistemologia de práticas reflexivas, na forma de uma proposta de reflexão didático-crítica para o PIBID Inglês. Desse modo, demonstramos seu formato, contribuições e limitações para a formação inicial, destacando quais valores reflexivos são promovidos de modo a estender o desenvolvimento humano e profissional para além da graduação regular e dos domínios teoria e prática, inerentes à formação inicial.

Para tanto, primeiramente definimos o termo reflexão com base em autores da literatura de abordagens reflexivas, assim como desenvolvemos nossa visão sobre crítica seguindo alguns expoentes como Dewey (1933/1993), Schön (1988; 2000)

e Zeichner (1991) e o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1989), intrínseco para a noção de reflexão didático-crítica. Posteriormente, apresentamos as questões que motivaram a conseguinte análise do processo de reflexão, da didática de ensino e da visão crítica adotados como o conjunto fundamental da proposta de reflexão didático-crítica no PIBID Inglês, e, de que maneira isso tudo evidencia formas de intervenção na realidade (GIMENEZ, 2005) da escola pública em contravenção ao currículo da universidade tomada como objeto central na formação inicial.

## REFLEXÃO DIDÁTICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde o estudo sobre o fundamento da experiência proposto por Dewey (1993), até a epistemologia da prática dos processos de desenvolvimento profissional proposta por Schön (1988, por exemplo), três vértices se fortaleceram no campo de formação de professores. A primeira trata das competências necessárias para o perfil profissional que demanda a escola. A segunda corresponde ao modo como se correlacionam teoria e prática, no sentido de dialogar o currículo de formação com a atuação do professor. A última se refere às práticas de reflexão e de sistematização do trabalho de ensino a partir disso.

Para nós, os estudos dos referidos autores formam o conjunto mister da reflexão na formação profissional, direcionado à figura do professor. O ato fundamentado do pensar, e ainda, de refletir e (re)formular parâmetros sobre o agir em situação profissional marca o núcleo dos trabalhos vitais de Dewey, e, em posteridade, da potencialidade da ciência de Schön. Assim, tanto Dewey quanto Schön são abordados neste estudo pela caracterização de exercícios de inteligência, que envolvem a sistematização do conhecimento sobre aquilo que se desenvolve, quer num tom prático ou teórico,

providos de diferentes estágios fundamentados e, de raízes nas ciências aplicadas.

Ancoramo-nos na idealização transformadora da pedagogia de Dewey, de modo que, assim como o autor, compreendemos que práticas reflexivas são proponentes essenciais de um trabalho que visa à transformação da democracia. Desejamos, portanto, que a formação inicial não submeta o currículo da universidade, tão pouco o trabalho geral de alunos-professores desse âmbito aos interesses unicamente políticos do estado, mas que abra espaço para a criticidade sobre a relação entre esses e outros interesses como aspectos culturais, desigualdade, condições de trabalho, questões de etnia e identidade de gênero, assim como demais interesses da comunidade.

Vemos em estudos de Dewey (1993) a noção de experiência reflexiva, em que o autor discute a relevância de se refletir sobre os trabalhos que desenvolve um agente em seu campo de atuação profissional. O professor, como exemplo, se aventura numa série de ações relativas à progressão de conteúdos ministrados no processo de ensino, e, caso não haja um revisão de forma intensa em seu *métier*, é possível que a prática se torne um mero conjunto de agires sem sentido, sem a progressão almejada e de resultados falhos no que diz respeito ao propósito a ser alcançado. Em adição, Dewey (1993) e Magalhães (2004) apontam a experiência como carro forte da combinação entre o objeto de trabalho e a demanda por mudanças que ele gera. Em consideração ao trabalho desenvolvido no PIBID Inglês, a experiência é construída no entrecruzamento entre outras; de um lado, pares mais experientes ou em fase inicial relatam suas perspectivas sobre práticas de ensino de forma “colaborativa e continuada” (STUTZ, 2012, p. 32), por meio relatos de experiências e socialização de diários (STUTZ, 2012; ALMEIDA; STUTZ, 2015) e, de outro lado, a literatura serve como arcabouço de consulta e confrontação de ideias e ideais que

fundamentam a ideologia e a filosofia de ensino que adota cada aluno-professor do programa, conduzindo à reconstrução de suas representações e capacidades docentes (STUTZ, 2012).

Da mesma forma, a epistemologia da prática profissional de Schön (1988) nos fundamenta neste artigo, a julgar a perspectiva que refuta a adoção de quaisquer ações que privilegiem um tipo de conhecimento e que, pela mera aplicação de um método ou outro, acabem por empobrecer o exercício da prática. No caso do ensino de línguas, os alunos-professores do PIBID Inglês estudam, com base no currículo da universidade, as diferentes abordagens e métodos que constituem os vieses de ensino que a sócio-história carrega em seu seio.

Ao contrário da configuração clássica da racionalidade técnica, em que os pesquisadores dos centros universitários estudam e desenvolvem métodos e técnicas de trabalho, e, o profissional imbuí-se de sua reprodução, tomamos como um dos núcleos da proposta de reflexão didático-crítica deste estudo a ruptura desse sistema aplicacionista e reducionista do trabalho do professor. Assim como Schön (1988), opomo-nos a trivial aplicação de conhecimento, e, buscamos em práticas reflexivas questionar o currículo normativo, a pesquisa e até mesmo a própria prática, rever, ampliar e repensar as formas de se trabalhar o ensino de língua inglesa na escola pública.

Neste texto a forma de agir dos alunos-professores do PIBID Inglês será vislumbrada como fruto de seu desenvolvimento, relacionada à atuação profissional em sala de aula. Entendemos que o trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos alunos-professores do PIBID Inglês demanda o confronto entre a inteligibilidade do currículo acadêmico, as experiências do trabalho realizado em sala de aula e a realidade escolar e seu respectivo planejamento micro situado. Diante disso, as noções de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação propostas por

Schon (2000) nos provocam a questionar o modo como esses processos permitem desenvolver, por exemplo, capacidades de se estabelecer e planificar parâmetros indispensáveis para o ensino (STUTZ, 2012), considerando a falta de experiência de alunos-professores ainda nos primeiros anos da formação inicial.

Schon (2000) singulariza a reflexão na ação como um processo que ocorre durante a prática. Nesse sentido, há a figura de um instrutor, traduzido no presente estudo pela figura do professor, o qual precisa descrever cada parâmetro do trabalho real atentando-se, frequentemente, à sua função mediante o objetivo estabelecido. As descrições da prática devem ser “particularizadas” (SCHÖN, 2000, p.128), ou seja, as situações confusas, os percalços, as tomadas de decisões não planejadas, por exemplo, devem compor o repertório de convergência de significados. Isso significa que o instrutor/professor deve dialogar com o aprendiz/aluno-professor na perspectiva de sistematizar as ações do trabalho de ensino e transformá-las, para o aluno-professor, numa leitura interpretativa do seu *modus operandi*.

O autor ainda acrescenta que a reflexão na ação não é suficiente para tornar legível a compreensão das ações, engendradas ou improvisadas pelo profissional (SCHÖN, 1987). Esse pensamento advém da configuração sobreposta pelas políticas institucionais, como sinalizamos no início desse estudo, em que cada professor trabalha de acordo com a disciplina que ministra, a qual se torna fragmentada pela própria construção da grade curricular que separa na práxis, teoria e prática. Refletir, submerso nesse formato, torna-se um grande desafio. A quebra de paradigmas de ensino fortemente aliados a interesses políticos (SCHÖN, 2000) não deve ser um modismo na formação de professores. Ao contrário, se pensarmos na reflexão na ação como uma forma genuína de desenvolvimento de professores (ZEICHNER,

2008), do mesmo modo, é necessário ter em mente que a imagem que os alunos-professores em formação inicial constroem de si e de sua prática resulta do grau de correspondência entre o refletir na ação e a forma como os procedimentos de ensino são tratados *a posteriori*. Isso incide na reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1987; 2000).

Contudo, a reflexão sobre o exercício de docência é uma via de mão dupla sobre a qual caminha a literatura de ensino. Ao conceber que, por meio de um programa de formação inicial como o PIBID Inglês, alunos-professores dos primeiros anos constroem seu panorama profissional, seja por aceitar e refutar determinados procedimentos de ensino, ou identitário por identificar-se ou não com o contexto e a situação como se encontra a escola pública, então é necessário preocupar-se com uma experiência construída por outros meios anteriores à prática.

Assim, acreditamos que a socialização entre grupos de alunos-professores e de professores em regência provoca o tracejamento de linhas de atuação, ou seja, conjuntos de procedimentos teórico-metodológicos que vão gradativamente compondo e aprimorando as capacidades docentes dos profissionais em formação inicial (STUTZ, 2012). Sob esse aspecto, formar um professor crítico ao sistema, à realidade criada pelas políticas públicas nas escolas e ao seu próprio papel (ZEICHNER, 1991) demanda transformar ações impulsivas em ações reflexivas (AKBARI, 2007).

Para que mudanças significativas ocorram, acreditamos que é substancial a realização de uma reflexão didático-crítica. Em sua natureza, esse tipo de reflexão preconiza o estudo de diferentes níveis de transposição didática referentes à progressão do trabalho de ensino. A transposição se inicia no questionamento dos nortes de ensino, contidos em documentos oficiais que regem a escola. De modo a exemplificar, citamos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) que preveem o ensino

de língua inglesa baseado em gêneros de textos. À vista disso, as orientações se configuram nas ações que o professor irá realizar sobre o ensino, e, como consequência de uma reflexão didático-crítica, o professor em formação inicial pode questionar as razões para se trabalhar com gêneros textuais, desejar confrontar resultados de ensino com base nessa abordagem com experiências da literatura, e assim, adotar, adaptar e reformular esse tipo de prática.

Chevallard (1989) apresenta uma ideia estruturada sobre transposição didática, apontando a necessidade de se efetuar a transição de conhecimentos que, segundo o autor não são, com raras exceções, criados para o ensino, mas para serem apropriados. Assim, Chevallard (1989) resgata a noção de ferramenta atribuída ao conhecimento, afirmando que para que possamos dispor dessa ferramenta como núcleo para ensinar é preciso dominar a transposição didática, transformar um objeto teórico até que se possa obter um objeto de ensino (BARROS, 2014). Além dos princípios básicos de ensino dispostos em documentos norteadores, compreendemos que a própria escolha do material, dos recursos didáticos e atividades demandam uma reflexão profunda sobre pertinência contextual, tendo em vista tanto possibilidades de trabalho da prática do professor quanto da própria limitação dos alunos e do próprio espaço da escola pública.

Sobre refletir criticamente a partir desses pressupostos, Cristovão (2005) sustenta três esferas da transposição didática sobre o trabalho de ensino, a saber, conhecimento científico, conhecimento a ser ensinado e a prática pedagógica. Nesse processo, considera-se uma movimentação dupla de transposição, pois além da transformação do conhecimento teórico para um saber definitivamente ensinável, há também uma mobilização específica no ato do ensino, no saber a ensinar (SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO; PEREIRA, 2014), sendo os saberes ensináveis

contemplados mediante a realidade do momento, diferentemente do que acontece na transposição em que se planeja apenas com base nas necessidades macro situadas.

Portanto, defendemos neste estudo a ideia de uma reflexão didático-crítica como um elemento central no desenvolvimento humano de alunos-professores em formação inicial. O PIBID Inglês deve ser um espaço de entrecruzamento entre as crenças, as experiências, a ciência, as metodologias e o denominador comum tomado como ponto de partida, longe de práticas de hegemonia autoritária (PIMENTA, 2002).

## **METODOLOGIA**

A proposta da reflexão didático-crítica adotada neste estudo considera as propostas de atuação do PIBID Inglês de uma Universidade do Paraná anteriormente tomadas como projeto de trabalho anual, compreendendo os anos de 2013 até 2017. Desse trabalho anterior, um conjunto de nove ações é apresentado pelo proponente do projeto, a saber: 1) Reuniões semanais para direcionamento de ações didáticas; 2) Organização de portfólio de atividades anuais; 3) Análise de parâmetros contextuais; 4) Análise de recursos didáticos para ensino de língua inglesa; 5) Produção e adaptação de sequências didáticas; 6) Regência e transposições didáticas necessárias; 7) Promoção de aprendizagem autônoma; 8) Avaliação e refacção sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos; 9) Aprimoramento da reflexividade dos alunos-professores.

Em consideração ao espaço destinado a esse artigo e ao objetivo de discutir o papel da reflexão didático-crítica no PIBID Inglês, consideramos a ação número nove do quinquênio anterior pertinente para ser retrabalhada na configuração atual do programa, com vistas no desmembramento da seguinte capacidade docente prevista por Stutz

(2012): autoavaliação de alunos-professores sobre o trabalho de planificação. Nessa esteira, ponderamos ainda sobre três questões que permeiam o processo de planificação inicial, as quais se destacam: (a) quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas; (b) como delimitar o gênero textual para o ensino; c) quais elementos do gênero devem ser contemplados.

Isso posto, demonstraremos como o PIBID Inglês pode promover essas reflexões didático-críticas a partir da noção de transposição didática (CHEVALLARD, 1989), com base em três níveis de engenharia didática necessários para o ensino de língua inglesa, a saber: (a) planificação inicial; (b) execução; (c) reorganização. No entanto, focamos apenas na planificação inicial, sinalizando esse primeiro nível como a ação antecessora que antecipa a noção de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000), e, que se dispõe ao processo de planejamento inicial num contexto onde não há experiência prévia de ensino de língua inglesa.

## **ANÁLISE DE DADOS**

A autoavaliação de alunos-professores (STUTZ, 2012) sobre o trabalho de ensino envolve pontuar questões sobre planificação inicial, execução e reorganização. Nesse caso, o processo de reflexão abrange considerações sobre parâmetros didáticos e de efetivação da ação prevista. O elo reflexivo entre essas duas questões pode ser vista à luz de Dewey (1933/1993) como agir reflexivo, em que todo o processo de engendrar o agir advém do conhecimento sistematizado a partir de certos pilares que o sustentam. Quando o aluno-professor do PIBID Inglês engendra seu trabalho de sala de aula, esses pilares variam entre: experiências enquanto aluno da escola regular; crenças sobre pontos positivos e negativos vivenciados sobre práticas de ensino; valores

pregados pela academia, por professores da escola regular e comunidade em geral sobre o papel da língua; documentos norteadores de ensino, para citar alguns, compondo uma base primária de seu agir em sala. Nesse sentido, Stutz (2012) descreve a autoavaliação como um processo psíquico que envolve parâmetros de descrição contextual, consciência sobre o desenvolvimento de atividades e percepção subjetiva das situações e agires de sala de aula.

Entretanto, a autoavaliação sobre os processos de execução e reorganização é efetuada sobre o trabalho realizado, ou seja, o cerne da reflexão é a contraposição dessa base primária com as ações reais, do previsto e do não previsto, decorrente de variáveis contextuais como a não participação inesperada dos alunos, problemas tecnológicos, insegurança sobre conteúdo, dentre outros fatores. O objetivo, portanto, é transformar práticas que podem ser impulsivas, sem a devida preocupação com o relativo controle sobre o desencadeamento de atividades, em um trabalho, conforme discute Dewey (1993), realmente planejado, de base científica e com previsão de alternativas.

O que ilustramos é que o PIBID Inglês pode proporcionar um espaço singular de reflexão, numa transformação de agires inicialmente impulsivos para práticas conscientes, alicerçadas em parâmetros de ensino, necessárias e contundentes, além de coletivas e progressivas, opostas à visão opaca de hegemonia autoritária fortemente criticada por Pimenta (2002), em que as práticas reflexivas são tomadas como suficientes para a resolução de problemas oriundos do trabalho geral do professor. Nesse programa, a engenharia didática necessária para atuação dos alunos-professores pode ancorar-se na confrontação entre suas experiências, de seus supervisores, de autores e sua respectiva literatura de ensino. Sob hipótese alguma as reflexões são abordadas como verdades universais ou fruto de si mesmas, mas são tomadas como instrumentos

de transformação e aprimoramento que apenas sujeitos cognoscentes são capazes de se utilizar.

Na verdade, essa noção de aluno-professor cognoscente remete à capacidade crítica sobre seu agir. A frente da ideia de refletir e mudar seu trabalho, criticar o papel do professor e da instrumentalização que a noção de profissional reflexivo pode gerar é uma das habilidades que Zeichner (1991), Pimenta (2002) e Akbari (2007) consideram imprescindível e que não deve ser negligenciada. Assim como os autores, compreendemos que a postura adotada no PIBID Inglês deve seguir pautada nesse princípio do olhar crítico sobre o trabalho realizado, e, o processo de autoavaliação dos alunos-professores sobre execução e reorganização engloba uma construção conjunta sobre certas ações e parâmetros que podem ser revistos, arquitetados diferentemente e (re)planejados de acordo com a necessidade contextual de cada aluno-professor. Todavia, ainda faz-se necessário acrescentar o tempo e o espaço de discussão sobre o planejamento de alunos-professores iniciantes, que ainda não realizaram o trabalho prático, materializado no ato da planificação.

De forma a ilustrar a ideia acima, debruçamos sobre três questões – considerando que cada aluno-professor deve acompanhar seu supervisor em série e turmas específicas – as quais se relacionam com o trabalho de ensino de gêneros com base em sequências didáticas<sup>5</sup> (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): (a) Quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas? (b) Qual gênero textual seria pertinente para um determinado contexto? (c) Quais elementos da arquitetura do gênero textual devem ser enfatizados?

Essas questões exigem, no mínimo, três níveis de transposição didática para o ensino de línguas com base em gêneros. O primeiro nível envolve o estudo de documentos nacionais e estaduais

<sup>5</sup> O trabalho com sequências didáticas está ancorado na didática das línguas da escola de Genebra.

que versam sobre o ensino de língua estrangeira, e, em questão político-educacional, norteiam a prática docente. A partir da série trabalhada e de suas necessidades particulares, a capacidade e o gênero devem ser delimitados. O segundo nível implica estudar e compreender a arquitetura do gênero textual que se deseja trabalhar, com vistas no objetivo de se ensiná-lo e no aprimoramento da capacidade desejada. O último nível abrange incorporar os conteúdos escolares a um objetivo linguageiro – ou seja, a finalidade de se ensinar a língua num dado contexto em prol de tantos outros – atrelado ao trabalho com gêneros.

As questões acima e os respectivos níveis de transposição necessários para respondê-las exigem uma reflexão didático-crítica. Ao retomarmos Schön (1988) e suas máximas da reflexão na ação e reflexão sobre a ação é possível perceber que o desenvolvimento de ações concretas e, sobretudo, a criação de uma identidade epistemológica discutida pelo autor carecem desse olhar didático-crítico a que fazemos menção e que acreditamos ser pertinente seu desenvolvimento no PIBID Inglês. Se por um lado, refletir na ação é primordial para que os alunos-professores possam analisar e compreender a maneira como a interação ocorre entre os alunos, bem como esses últimos compreendem os conteúdos escolares trabalhados, por outro lado, formular e reformular hipóteses sobre o processo de ensino e de aprendizagem demanda uma satisfação científica diferente, haja vista o enfoque dado pelo governo federal a alunos dos primeiros anos da formação inicial.

No que diz respeito às dificuldades que permeiam a planificação inicial, sublinhamos a interpretação de métodos ou ações tomadas pelos professores supervisores nas escolas públicas. Em experiências de ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais, por exemplo, é trivial pensar na proximidade do texto escolhido para o ensino com a realidade dos alunos da escola pública. Em

certos casos, alunos-professores podem questionar a coerência da organização de conteúdos para o ensino de língua inglesa com base na abordagem de ensino de gêneros prevista pelas DCE (PARANÁ, 2008). Tal questionamento advém da previsão realizada pelo documento supradito, no qual os aspectos linguísticos são determinados como conteúdo progressivo de ensino, dada sua relevância em cada ano da escola básica. Nesse sentido, o gênero atenderia às necessidades linguísticas, ao contrário do que se observa e se espera desse artefato sócio-histórico.

Antes mesmo da noção de reflexão na ação, descrita por Schön (1988), devemos ter em mente o primeiro nível de transposição didática descrita anteriormente. Com isso, é de suma importância considerar que, para uma reflexão na ação, o aluno-professor precisa compreender, preliminarmente, como a base do sistema educacional se constrói, e, dessa ancoragem, aprender a desenvolver os diversos passos que envolvem a engenharia didática de seu trabalho, num ato de construção do conhecimento. Pimenta (2002, p.4), ao conceituar as ideias de Schön sobre esse conhecimento na ação, pontua que se trata do “[...] conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede”. Daí a importância de se trabalhar o primeiro nível de transposição didática no PIBID Inglês.

Leituras e discussões sobre documentos como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016), por exemplo, correspondem a ações importantes que terão o escopo de elucidar aos alunos-professores em formação inicial o modo como as políticas educacionais se configuram em níveis estadual e nacional. Além disso, essas duas ações configuram-se como uma ponte inicial que possibilitará a passagem da incompreensão sob o aspecto político e social de ensino para o entendimento de sua

natureza e como ela interfere nas abordagens de ensino de línguas, nos parâmetros contemplados em cada ano escolar e nos conteúdos condizentes a cada um deles.

Retomando a premissa anterior, esse processo de reflexão tem como alvo despertar e aguçar nos alunos-professores suas capacidades docentes (STUTZ, 2012) sobre o trabalho de ensino, muitas vezes, ainda não realizado. O que se trata aqui não é de uma reflexão na ação, tão pouco de uma reflexão sobre a reflexão na ação, pois, esta última, segundo Schön (1988), se refere a uma ação, uma observação e a descrição sistematizada desses dois pontos por meio do uso de palavras. No caso dos alunos-professores em formação inicial, compreender as políticas nacionais de ensino, observar e discutir os procedimentos adotados pelo supervisor e possíveis experiências de demais colegas torna-se o primeiro passo do processo de reflexão sistematizada, didática e crítica.

Nesse sentido, há que se considerar uma condição extremamente importante: a subjetividade de cada participante do programa. Essa questão de alteridade deve colaborar para uma construção conjunta de procedimentos e práticas de ensino, além de favorecer a fluidez das reflexões e, acima de tudo, alongar possibilidades como resposta a essas reflexões. Gimenez (1999) e Stutz (2012) salientam a importância da reflexão conjunta e colaborativa como um ato imprescindível para a criticidade e o desenvolvimento de certos parâmetros avaliativos sobre método de ensino e o espaço/tempo a que se refere. Para explanar, citamos o gênero literário conto e ressaltamos o procedimento didático da análise de elementos que o compõem. Tendo isso em mente, torna-se plausível ponderar sobre o fato de que o conhecimento metodológico e abordagem de gêneros planificam um fator chave para a questão tratada. Assim, lançamos a seguinte pergunta: seria possível dar conta de todas as características do gênero e, se a resposta for

positiva, quais mecanismos linguísticos devem ser contemplados para o ensino de língua inglesa?

Colocamos em relevo a impossibilidade de se abordar todas as características do gênero conto, e, por conseguinte, de nenhum outro gênero, pois conteúdos trabalhados ciclicamente por mais de cerca de um bimestre causam desinteresse, além de tornarem-se altamente repetitivos e desgastantes, enfraquecendo o teor da dinamicidade do professor e do empenho dos alunos. Nesse sentido, as reflexões sobre planificação e execução desses aspectos podem ser fundadas a partir das experiências de professores em atuação na escola básica, os quais confrontam sua forma de conceber a questão em tela com um texto científico, enquanto as colocações de alunos-professores encontram-se limitadas às experiências pessoais.

Esse fenômeno corrente nos primeiros anos da formação inicial nos leva a recobrar uma premissa sinalizada neste estudo: a atenção para uma noção de reflexão didático-crítica. Akbari (2007), ao distinguir ações reflexivas de ações impulsivas atribui a essa última o status *sine qua non* de julgamento e erro, de princípios instintivos e, seguindo essa mesma linha, citamos a problemática da experiência como verdade absoluta. Na situação dos alunos-professores, é plausível e determinante para práticas bem engendradas recorrer às experiências pessoais, mesmo que ainda não profissionais. Todavia, a sedimentação do olhar sobre a ação na prática é prejudicial no que diz respeito à compreensão de que toda prática deve subjazer diferentemente em campos específicos, uma vez que cada contexto sócio-histórico desenvolve suas ações e reage mediante sua própria natureza.

Daí surge a necessidade de se trabalhar os níveis de transposição didática já mencionados, perpassando a base política educacional, percorrendo os possíveis caminhos das didáticas de ensino para, finalmente, levar a reflexão para o nível da ação. O papel da teoria, nesse caso, é

o de contribuir para o preenchimento de lacunas decorrentes de situações dúbias ou de questões sem resposta imediata que o trabalho cotidiano traz à tona, fomentando discussões sobre outras *frames* do trabalho docente, como a noção das próprias limitações e da descentralização do papel do professor como agente responsável pela totalidade do ensino, ou pelo insucesso da aprendizagem. Isso é um princípio de reflexão didático-crítica e pode anteceder níveis de reflexão na ação ou reflexão sobre a ação. Por considerar parâmetros de níveis de transposição didática inerentes à construção humana e profissional, e, por considerar o trabalho ainda não realizado, esse tipo de reflexão além de crítica, também é didática, pois transcende a ideia tecnicista de ensino como aplicação de materiais e métodos, e, busca na interação social (VYGOTSKY, 1998), na reflexão colaborativa (GIMENEZ, 1999) e na transposição didática (CHEVALLARD, 1989; SOUZA, 2015) algumas das respostas necessárias para aprimoramento tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem.

No tocante à seleção de mecanismos linguísticos para o ensino, os aspectos mais comuns tratados geralmente na escola básica são de ordem gramatical. Isso posto, há uma tendência no período de planificação inicial – dadas as experiências gerais de aprendizagem dos alunos-professores sob a ótica explicitada – de reprodução pautada nesses moldes como fruto experienciado. Por esse ângulo, ao olharmos para o processo de planificação sobre as questões de análise e estudo de elementos gramaticais que podem se tornar objeto de ensino, assim como o processo de execução, por meio do uso de atividades findadas num escopo linguageiro, é possível, então, afirmar que o trabalho intuitivo não é contraproducente, mas limitador.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino da gramática deve atender às finalidades dialógicas do gênero textual, ou seja, precisa contemplar mecanismos linguísticos que

compõem esse artefato sócio-histórico. A situação exposta nos leva à seguinte reflexão: o currículo escolar é comumente trabalhado a partir de itens linguísticos desmembrados progressivamente, porém, de forma dissonante da abordagem de gêneros prevista nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (2008), corroborada na visão dos especialistas supracitados.

Isso tudo incitaria uma discussão a respeito das razões dentre as quais a língua e sua norma culta são o cerne nas aulas de língua inglesa; e ainda, as razões pelas quais os gêneros de texto são trabalhados como pretexto para o ensino unicamente pragmático. São essas questões didáticas resultantes do trabalho do professor que nos movem a pensar na relevância da reflexão didático-crítica nos entremeios da planificação e a execução do trabalho de ensino. Em geral, o confronto cruzado de opiniões e colocações pautadas em conhecimento científico e na noção sócio-histórica de abordagens e métodos foram dois dos principais quesitos norteadores para se chegar a um denominador comum sobre a problemática em questão. As práticas singulares não publicadas contribuíram, em igual teor, para a discussão sobre quais saberes são, efetivamente, essenciais no ensino de língua inglesa. Da mesma forma, a confrontação cruzada levou o grupo a enfrentar o paradoxo da orientação metodológica discutida por Akbari (2007), em que essas práticas singulares não sancionadas pela academia estão condenadas ao esquecimento, e, por conseguinte, são tomadas muitas vezes como práticas inadequadas.

Na ordem do conhecimento científico, portanto, leituras relativas às DCE (PARANÁ, 2008), bem como sobre a proposta preliminar da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e sobre a engenharia didática de ensino com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2005; 2007; SOUZA, 2015) são essenciais na

formação inicial, para que o aspecto crítico do trabalho de ensino permita o questionamento das frentes de ensino no Brasil como as tendências de interesses políticos, colocando em xeque as demandas sociais e os problemas elementares de infra-estrutura, sobrecarga de trabalho e incoerência da visão documental com as reais possibilidades de desenvolvimento de atividades escolares.

A ideia de reflexão didático-crítica, sobretudo, com vistas no primeiro nível da engenharia didática de ensino assume vislumbrar o formato político de ensino e sua relação com as abordagens e métodos que a sócio-história nos presenteia. Os cursos de formação pedagógica, por exemplo, refletem o momento político e os interesses do estado que irão minar sobre aquilo que se espera que o professor realize em sala de aula, estendendo-se ainda na organização de livros didáticos e na construção do projeto político pedagógico das escolas. De forma a ilustrar, citamos o eixo estruturalista que deu margem ao estudo do discurso, das situações de comunicação e, dessa noção, instaurou-se uma perspectiva dialógica de tom bakhtiniano nas DCE (PARANÁ, 2008), e, isso acompanhou o ensino de língua inglesa na escola e os cursos de formação. Ultimamente, o ensino de língua inglesa segue as tradições da escola de Genebra que contempla os gêneros textuais como materialização da conduta verbal do ser humano.

Para alunos-professores em formação inicial, essa luz auxilia na compreensão das razões pelas quais o ensino da língua inglesa amarrou-se em pilares fortemente estruturalistas e pragmáticos nas escolas e, embora haja uma ruptura na visão do papel da língua inglesa em tempos atuais, ainda é possível identificar essa forma de ensino no âmbito da escola básica, haja vista a pluralidade de formações de professores. Com elo nesse ponto, ressaltamos a problemática da sedimentação das práticas desses profissionais, apontando a importância do estudo, da reflexão e da revisão sobre os procedimentos

teórico-metodológicos adotados como ensino. Logo, outra questão se levanta: porque trabalhar com base em diretrizes de ensino? Como escolas de idiomas conseguem bons resultados – em grande parte das vezes inalcançáveis na escola pública – trabalhando em perspectivas estruturais, com foco na gramática, tornando secundárias as situações de comunicação e negligenciando os gêneros?

A noção de reflexão didático-crítica não visa tornar o sujeito alguém que meramente questiona a educação e todos os pormenores do trabalho de ensino. O desígnio dessa prática é demonstrar que não há limites para a organização e sistematização do trabalho do professor, mas, as tomadas de decisões, o espaço e o tempo a serem considerados são finitos. Assim sendo, a autoavaliação dos processos de planificação e execução no ensino é, acima de tudo, uma prática que depende do desenvolvimento contínuo de capacidades docentes, as quais permitirão posicionamentos determinantes sobre a aprendizagem dos alunos.

Como aspecto inicial, o primeiro passo da engenharia didática, como bem apresentamos até agora, concentra-se na planificação. Todas as problematizações discutidas provocam, inculcam sobre o que ensinar, com base em quais aspectos teóricos e/ou metodológicos, guiando sempre à percepção de limitações, à revisão de procedimentos e, acima de tudo, trazendo à tona o fato de que não há excelência numa abordagem ou metodologia, e, de maneira especial, que os pares mais experientes também se surpreendem com situações paradoxais e não possuem respostas para todas as questões que o ensino apresenta.

Defendemos até o presente momento, uma análise voltada para princípios de transposição didática, na qual espera-se que os professores em formação inicial do PIBID Inglês, supervisores e coordenadores compartilhem procedimentos de ensino e variáveis contextuais que interferem na condução da práxis. Para Akbari (2007), esse

processo de reflexão pode ser nocivo no primeiro estágio do desenvolvimento de professores em iniciação à docência. Para o autor, a introdução precoce de práticas reflexivas pode interferir no modo como professores em formação concebem a ciência de ensino, e ainda, diminuir sua autoconfiança na crença de que há práticas sempre mais sólidas que as suas, tornando-os incapazes de dinamizar frente às situações empíricas. Todavia, Akbari (2007) não sinaliza quais aspectos da didática de ensino são afetados, tão pouco apresenta resultados de práticas de ensino que comprovem essas proposições, ainda que reitere o esmaecimento da construção da identidade do professor e a sobreposição indevida de modelos de ensino.

Não vemos com os mesmos olhos do autor. A proposta de reflexão didático-crítica no PIBID Inglês é uma ação conjunta que tenciona o conhecimento de professores em formação inicial, colocando-os em constante confrontação entre as práticas vividas na literatura e a realidade da sala de aula. O processo reflexivo, nesse caso, é engendrado com base em níveis de transposição didática que encorpam o frágil esqueleto da formação inicial que reflete muitas vezes insegurança de alunos-professores, desconhecimento sobre questões básicas de gestão de sala de aula e dúvidas que dizem respeito aos objetos e objetivos de ensino, sem privilegiar uma instância política ou um interesse unicamente subjetivo.

A reflexão didático-crítica é preconizada no intuito de transformar o diálogo e suas considerações em luz para o desenvolvimento humano. Assim sendo, vislumbrar a transposição didática de níveis de saberes distintos é primordial para assegurar maior leveza, confiança e potencialidade para alunos-professores que desconhecem a organização geral do trabalho do professor. Isso implica refutar mitos, estereótipos e a corrente visão de onipotência do professor

no tocante ao ensino e a aprendizagem, apesar da máxima do efeito de verdade que pode decorrer da sistematização.

Sobre esse aspecto, destacamos que, Segundo Coracini (2003, p.310)

[...] queiram ou não os especialistas, toda sistematização, toda enumeração, toda classificação favorece o efeito de verdade que, ao lado da autoridade, que garante a manutenção das relações de poder – a alguns cabe sistematizar ou orientar; a outros, apenas colocar em prática ou ‘aplicar’ – constitui um argumento transcendental, altamente persuasivo.

Ao contrário do tom iluminista que é auferido nas considerações acima, a reflexão didático-crítica é um movimento de construção de saberes, pois, a autoavaliação sobre o trabalho prescrito e sobre o trabalho executado, consoante ao que já citamos, move o pensamento sobre a pertinência dos objetos e objetivos de ensino. A progressão do ensino dependerá da escolha micro situada de cada aluno-professor do PIBID Inglês, mas, ao mesmo tempo, firmará raízes sobre saberes anteriores, advindos de experiências, de conhecimento sobre abordagens, sobre materiais didáticos, da noção de língua que se prega, dentre outros fatores outrora citados que corresponde a escolha macro situada.

Por essa razão, sistematizar uma reflexão é necessário para que o aluno-professor em formação inicial possa auferir parâmetros contundentes de trabalho. Desconsideramos o efeito de verdade, ou da relação de poder entre quem promove e quem executa, mas a provocação de um efeito contrário, o de possibilidade. Neste estudo, descrevemos a reflexão didático-crítica como um dos alicerces da engenharia didática do trabalho de ensino, a qual prevê, anteriormente aos parâmetros de execução e reorganização, o da planificação, que corresponde ao nível de ponderação sobre um trabalho ainda não realizado. Nas socializações conjuntas, todo parâmetro de trabalho dividido com o grupo pode fortalecer perspectivas e ações por parte dos

alunos-professores em formação inicial. Diante disso, o enfoque dessa prática proposta é a criação de um espaço para concordância, discordância, questionamentos e práticas que negam ou confirmam teses de ensino.

Dessa forma, o supervisor exerceria o papel de condutor e orientador dos alunos-professores sobre o programa escolar. Ao mesmo passo, flexibilizaria suas práticas à medida que os alunos-professores podem sugerir materiais, gêneros, métodos ou até mudanças na organização e execução de atividades. Por sua vez, o coordenador faria a mediação dessa relação aberta entre supervisores e alunos-professores. Certo ou errado seriam perspectivas obsoletas. A sedimentação de práticas de ensino não seria aceita. Nesse sentido, supervisores e alunos-professores de cada escola retomariam práticas, fariam discussões e apontamentos sobre pontos positivos e negativos de seu trabalho e, com base nessa reflexão, delimitariam ações para práticas posteriores. Portanto, a reflexividade de alunos-professores é essencial durante a formação inicial, e, o aprimoramento concernente a avaliação do trabalho realizado necessita da atenção sobre a planificação que antecede o agir em sala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência, a prática e a didatização devem caminhar em sintonia, sem que uma ação ou outra seja privilegiada. Esse aspecto é de suma importância para alunos-professores em formação inicial, porquanto a engenharia didática para o ensino envolve diferentes níveis de transposição didática, os quais devem ser tratados de forma interdependente, em sua totalidade. A reflexão crítica fortalece as capacidades docentes, e, como consequência, aumenta o horizonte de expectativas e o campo de visão do profissional que visa o trabalho de ensino.

A reflexão didático-crítica nos primeiros anos de formação é, sem dúvida, a chave para se abrir uma nova porta para além daquela que o sistema nos conduz. Para isso, não é conveniente apenas estruturar e sistematizar o trabalho do professor, nem apenas refletir, mas é preciso transformar os mecanismos de reflexão em procedimentos didáticos para mudar o contexto em que se atua. A transformação de ações no contexto escolar começa pelo trabalho de tomada de consciência sobre o que se pode assumir como pertinente ou inoportuno, e, aportados nessa premissa, percebemos que o PIBID Inglês e a reflexão didático-crítica tem crucial relevância para tanto.

O confronto contínuo entre os diversos encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua inglesa pode possibilitar, conforme se destaca nas análises, o desvio do caminho da insegurança para um campo aberto às possibilidades, em que bases mais sólidas e menos sedimentadas irão compor novas políticas de ensino. Nessa ordem, a reflexão didático-crítica deve subsidiar alunos-professores do PIBID Inglês como um mecanismo formador, nos vértices do lado humano e profissional, focalizada na contribuição do desenvolvimento de novos panoramas de ensino, de formulações de hipóteses e planejamento do ensino.

Além de tudo, a reflexão didático-crítica mostra-se uma proposta pertinente para que, de uma forma geral, alunos-professores em formação inicial possam compreender os diferentes movimentos didáticos que são realizados no contexto de ensino, no ato de planificar e planejar, até a própria condução do agir pedagógico. Do mesmo modo, essa prática almeja o aprimoramento de capacidades docentes necessárias para a transformação de futuros professores em atores mais conscientes de que uma determinada tomada de decisão com bases científica e prática maiores pode significar resultados mais positivos.

Finalmente, ao contrário da hegemonia autoritária que a prática sistematizada pode gerar, trabalhar níveis de transposição didática significa mostrar aos futuros professores a engenharia didática que envolve o processo de ensino e de aprendizagem, diferentemente de se pregar dogmas acadêmicos ou verdades absolutas sobre teorias, abordagens e métodos. Pelo viés da reflexão didático-crítica, o objetivo central é incentivar o professor em formação inicial a preparar-se e a elevar suas capacidades docentes o quanto for possível.

## REFERÊNCIAS

AKBARI, R. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. Tarbiat Modarres University: *Chamran Expressway*, Tehran, Iran, 2007, p. 192-207.

ALMEIDA, E. L. de. Socialização de diários: um instrumento de flexibilidade do PIBID. IV Fórum das Licenciaturas/ VI Encontro do PIBID/ II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade. Guarapuava, PR: Unicentro, 2015.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.

BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. *Segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016. Disponível

em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2013. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et.al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. Communication à l'International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education. Bratislava, 1989, p. 51-62. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6). Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

CORACINI, M. J. R. F. A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O Desejo da Teoria & A Contingência da Prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Mercado de Letras, 2003, p. 305-328.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8, p. 173-191, junho, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

DEWEY, J. *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking to the education process*. DC. Heath, & Co, Boston, 1933/1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.
- JORDÃO, M. C.; BÜHRER, E. A. C. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.
- MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Superintendência da Educação, 2008.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. Editora Cortez, 2002.
- SCHNEUWLY, B. Travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-45.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHON, D. A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D. Coaching reflective teaching. In P. G.; G. E. (Orgs.). *Reflection in teacher education*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press, 1988, p. 19-29.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. *Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise*. 279 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2015.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZEICHNER, K. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools. *Teachers College Record*, v. 92, n. 3, 1991.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, maio/agosto, 2008, p. 535-554.
- ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. O desenvolvimento de capacidades autoavaliativas docentes: meta a ser alcançada na formação continuada de professores. *Revista Escrita* (PUC RJ. Online), v. 15, p. 1, 2012.

**Submissão: 04 de abril de 2019.**

**Aceite: 19 de julho de 2019.**

# A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio

Sílvia Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

Antonia Maria Medeiros da Cruz<sup>2</sup>

## RESUMO

Inserido na relação entre os estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), o presente artigo discute os aspectos constitutivos da compreensão leitora, tomando como base, para tanto, a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003; ZOZZOLI, 2012) em uma prática de letramento literário no ensino médio. Para a efetivação da citada prática, partimos da Sequência Básica de Leitura (COSSON, 2014), e no tocante a obra literária utilizada, recorreremos ao texto “A cartomante”, de Machado de Assis. O *corpus* analisado é composto por produções de textos dos alunos que participaram da experiência. Nas produções, são identificadas as formas de compreensão dos alunos através de categorias como: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. Em linhas gerais, as análises destacam que as produções reprodutivas ocorreram em menor escala, e que, felizmente, a maior parte dos alunos se incluem no processo de construção autônoma ou já escrevem produções criativas. Tal constatação confirma a importância de se efetivar práticas de letramento literário na educação básica, em busca de formações críticas e autônomas do alunado para as atividades sociais.

**Palavras-chave:** Compreensão Leitora. Produções. Processo

## THE ACTIVE RESPONSIVE UNDERSTANDING OF THE STUDENT IN A LITERARY LITERARY PRACTICE IN MIDDLE SCHOOL

## ABSTRACT

The present article discusses the constitutive aspects of the reading comprehension, based on the notion of the concepts of reading comprehension (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) and Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). active responsive understanding (BAKHTIN, 2003; ZOZZOLI, 2012) in a literary literacy practice in high school. For the implementation of this practice, we start with the Basic Reading Sequence (COSSON, 2014), and regarding the literary work used, we refer to the text “A fortune teller”, by Machado de Assis. The corpus analyzed is composed of texts produced by the students who participated in the experiment. In the productions, the forms of understanding of the students will be identified through categories such as: reproductive productions, or passive comprehension (FIORIN, 2008); productions in the process of autonomous construction; and creative productions. In general terms, the analyzes point out that reproductive productions occurred on a smaller scale, and that, fortunately, most students are included in the process of autonomous construction or already write creative productions. This finding confirms the importance of literacy literacy practices in basic education, in search of critical and autonomous training of students for social activities.

**Keywords:** Reading Comprehension. Productions. Process

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões acadêmicas sobre o ato de ler, a partir da década de 80 (FREIRE, 1989), apontavam que o fato de os educandos reconhecerem o código da língua escrita e saberem decodificá-lo em exercícios escolares **não lhes garantiam necessariamente** a competência de utilizar tal conhecimento para/em práticas sociais aplicadas em contextos extra-escolares. São essas considerações que fazem deslocar o foco do ensino da língua portuguesa, antes centrado na forma/estrutura linguística (SAUSSURE, 2006 [1916]), para o uso da linguagem nos variados ambientes sociais e não apenas a escola de educação básica ou o contexto universitário. Diante disso, a teoria dialógica de linguagem, representada pelos estudos de Bakhtin (2003), Volochinov (2017) e demais integrantes do chamado círculo bakhtiniano, atribui às reflexões sobre ensino de leitura e escrita, em gêneros e suportes literários ou não, subsídios pertinentes para uma observação constante de como a linguagem se concebe como prática social, concreta e dinâmica na interação entre os sujeitos, isso a partir de categorias, como: perspectivas axiológicas (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), gêneros do discurso, alteridade e compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), sendo a última o foco deste estudo.

A compreensão de linguagem da teoria dialógica, ou, como se está trabalhando com os variados discursos, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), corrobora, a nosso ver, com as reflexões de Street (1984) sobre letramento ideológico e, mais especificamente, com as discussões sobre letramento literário (COSSON, 2014), as quais se agregam mais especificamente ao ensino de leitura e escrita de textos literários em sala de aula, considerando, para tanto, as crenças, valores e identidades dos sujeitos que aprendem e compartilham diferentes conhecimentos em contextos de ensino e

aprendizagem de língua portuguesa. Acreditamos que a noção de letramento pretende recobrir as práticas de ensino de leitura e de escrita que vão além do simples ato de ler e escrever, conhecido como alfabetização, caracterizado por Street (1984) como letramento autônomo. Ser letrado significa que o educando sabe fazer uso do ato de ler e escrever em situações sociais concretas e específicas, e, por isso, significativas.

Assim, a sociedade vigente exige que se ultrapasse, principalmente nas salas de aula, o modelo de letramento autônomo que trata o sistema de leitura e escrita enquanto produto acabado do qual o aluno precisa apenas apropriar-se. É preciso considerar que as atividades de leitura e de escrita estão intrinsecamente relacionadas com o contexto social e cultural nos quais os sujeitos estejam inseridos como dito anteriormente. Nessa perspectiva, o sentido do que se ler redimensiona as práticas sociais efetivadas nos lugares em que os alunos vivem e dialogam com diferentes sujeitos.

Vale lembrar que existem vários letramentos, não se limitando apenas às práticas de leitura e escrita (ROJO, 2009), e agências (KLEIMAN, 2006), as quais são os lugares onde os sujeitos constituem esses letramentos, sendo a escola a mais importante delas. Nessa perspectiva, é ela que deve ampliar e buscar abrigar diversas formas de letrar para contemplar práticas coletivas em busca de formar cidadãos críticos e, por consequência, reflexivos e participativos. Entretanto, o que se percebe, como salientam Soares (1999) e Rojo (2009), é que os sujeitos escolarizados muitas vezes não conseguem dar conta de práticas letradas fora da escola e, por outro lado, sujeitos não escolarizados já conseguem atender às demandas sociais de letramento, manifestando no dia-a-dia a concepção de que os letramentos são múltiplos (ROJO, 2009).

Na escola, predominada pela concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se

as atividades de ler e escrever como um conjunto de capacidades (STREET, 1984) progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento (SOARES, 1999; ROJO, 2009; KLEIMAN, 2006), em contraponto, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, ideológicas e que visam constituir habilidades de uso da linguagem, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nessa linha de pensamento, o papel do professor acrescenta uma nova roupagem ao seu papel social, passando de alfabetizador para agente de letramento (KLEIMAN, 2006). O objetivo dos estudos de letramento focalizados no processo contínuo de formação do professor é o de que mesmo o professor de formação tradicional precisa aos poucos refletir sobre como propiciar atividades que de fato contribuam para os processos de letramento dos alunos, levando-os a constituir melhor as suas formações como os sujeitos da linguagem que são.

Voltando ao dialogismo, a noção de compreensão responsiva ativa pode trazer muitas contribuições às propostas pedagógicas de ensino de leitura (e de língua portuguesa como um todo) no espaço escolar. Segundo Zozzoli (2012), tal noção possibilita a orientação de nossas ações no que diz respeito ao modo como conduzimos o ensino de leitura na prática de sala de aula. Bakhtin assevera que é a compreensão ativa da palavra em seu sentido particular que possibilita a comunicação entre os interlocutores, visto que todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto (VOLOCHINOV, 2017). Sua visão de linguagem como ato de realização concreta pela interação entre os sujeitos falantes, a nosso ver, responde adequadamente às necessidades atuais de ensino de leitura pela escola.

De acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin, os discursos escritos com os quais o leitor se depara são frutos de discursos já vistos/ouvidos, e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor para o estabelecimento da interação. Em outras palavras, as nossas vozes são réplicas das vozes dos outros. Assim, a compreensão responsiva ativa é parte dos processos interativos vivenciados pelos seres humanos. Buscar elementos que caracterizam a compreensão responsiva dos discursos escritos consiste no objetivo principal deste trabalho. Acreditamos que a discussão aqui proposta pode trazer elementos importantes para o modo de se conduzir o trabalho com a leitura em sala de aula de língua portuguesa, pois as situações didáticas podem desencadear posturas diferenciadas no aluno-leitor, estimulando-o a assumir, diante do texto, desde uma atitude reprodutiva, que não fornece novos dados para o diálogo com outro, até uma posição crítica e criativa (ROJO, 2009).

Diante dessas considerações, o objetivo deste estudo, inserido na articulação entre Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e Dialogismo (BAKHTIN, 2003, VOLOCHINOV, 2017), é o de identificar como a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) se manifesta em uma prática de letramento literário desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino médio. Para a efetivação da citada prática, partimos da Sequência Básica de Leitura (COSSON, 2014), e no tocante a obra literária utilizada, recorreremos ao texto “A cartomante”, de Machado de Assis. O *corpus* analisado é composto por produções de textos dos alunos que participaram da experiência, tendo o intuito de identificar as formas de compreensão deles através de categorias como: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. O texto nos seguintes tópicos, além das considerações iniciais e finais: compreensão e produção responsiva ativa;

as seqüências de leitura e o letramento literário; breves apontamentos metodológicos; e reflexões sobre a prática efetivada em sala de aula.

## **COMPREENSÃO E PRODUÇÃO RESPONSIVA ATIVA NO ENSINO DE LEITURA**

A teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) defende, em linhas gerais, que linguagem e sociedade são termos indissociáveis. Deprendemos, assim, que uma está intimamente relacionada a outra, uma vez que a linguagem precisa dos contextos sociais para se estabelecer e a sociedade só existe devido à linguagem que norteia a interação entre os sujeitos. Essa interação só é possível por meio de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), que é seguida de uma resposta, verbal ou não, denominada por Bakhtin (2003) como atitude responsiva ativa.

Volochinov (2017) apresenta três elementos que são fundamentais para a compreensão do sentido de um enunciado e para estabelecer a interação entre os interlocutores: o horizonte espacial dos interlocutores, que é “conjuntamente visto” pelos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, aquilo que é “conjuntamente sabido” pelos interlocutores, o que permite que a compreensão mútua se estabeleça nos níveis mínimos necessários para a interação; e sua avaliação comum, o que é “unanimemente avaliado” pelos interlocutores em função dos dois aspectos anteriores.

No que concerne à leitura, esses elementos caracterizam o autor e o leitor como participantes responsáveis para o estabelecimento da interação. Assim, se o leitor se fixar exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926) que é inerente ao discurso escrito, a significação

do enunciado fica comprometida. O leitor não tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância com o autor e o texto.

Nesse contexto, considerando o ensino de leitura, conforme Faraco (2000), “o professor precisa reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor - geradores do texto”. Assim, a compreensão desse todo discursivo leva a um ato de resposta “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Para tanto, podemos dizer o sujeito estará sempre se constituindo no processo de interação com outros sujeitos, com outros discursos. Esses elementos são apresentados pelo Círculo de Bakhtin como questões integradas, inseparáveis e constitutivos aos atos humanos, ou seja, o sujeito é considerado sempre de forma situada em uma dada situação social, histórica e concreta. Nesse sentido, Volochinov (2017) afirma que o processo de compreensão de um signo consiste na aproximação do signo apreendido com outros signos já conhecidos. É possível perceber, dessa maneira, que o signo é ideológico e tem relação com diversos outros. O signo não apresenta valor absoluto fora da interação social. Portanto, ele é um elemento sujeito a critérios ideológicos, visto que se trata de compreender a sua significação numa enunciação particular.

Assim, no contexto da sala de aula, é necessário que se pratique a leitura não como mera identificação, sem compreensão. As letras, as sílabas, as palavras e as sentenças continuarão sendo apenas sinais imutáveis. Se essas formas são absorvidas e atualizadas pelo contexto interativo, elas ganham o caráter de novidade e elevam-se à qualidade de signo, dando origem ao processo de decodificação. A palavra não pode existir apenas

como sinal, porque, se assim for, ela não será entendida como palavra, considerando que a pura sinalidade não existe (VOLOCHINOV, 2017), já que a palavra, no dialogismo, é sempre carregada de conteúdo ideológico.

Por esses aspectos, convém ressaltar que “descodificação”, na ótica bakhtiniana, não se confunde com “decodificação”. Decodificar é um processo de reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado pretendido no texto (ANGELO e MENEGASSI, 2011), enquanto o ato de descodificar implica que o leitor leve em conta a enunciação particular. Portanto, os valores sociais e as significações ideológicas da interação em curso. Essas ideias contribuem para a reflexão sobre a compreensão leitora nas situações de ensino e aprendizagem, isto é, a compreensão que um leitor efetua e manifesta em situação de leitura de discursos escritos na escola.

Como extensão da noção de compreensão responsiva ativa, Zozzoli (2002, 2012) propõe a noção de “produção responsiva ativa” definida como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado como parte de um processo dialógico que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. Para a autora, tal noção é bastante útil para desenvolver atividades de produção de textos nos contextos de ensino e de aprendizagem, classificando-as segundo o grau de resposta ativa que elas podem pressupor, e, ainda, para analisar do ponto de vista linguístico-discursivo as produções dos alunos em termos de indícios de produção ativa, para fins de avaliação no próprio processo de aprendizagem.

Sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa/materna, Zozzoli (2012) defende que a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo,

o que remete à necessidade de se estabelecer uma interação que proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos com base na sua leitura de mundo. Partindo desses pressupostos, utilizamos, neste trabalho, a Sequência Básica de Leitura, sugerida por Cosson (2014), como estratégia para possibilitar a compreensão responsiva ativa através de um trabalho com o gênero conto, que, pertencendo à esfera literária, proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma, como explicaremos no tópico a seguir.

## **AS SEQUÊNCIAS DE LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014, p. 52). Ele ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Tal letramento, através da escola, demanda um processo educativo específico que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha.

Com efeito, devemos ir além de simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. No sentido de promover o letramento literário, Cosson (2014) propõe sequências (básicas e expandidas) de trabalho que exigem uma antecedente preparação, cujos mecanismos podem favorecer o processo de leitura e compreensão como um todo.

Cosson (2014) contextualiza que quando começou a trabalhar com a montagem da sequência básica para o letramento literário achou essa prática bastante satisfatória, uma vez que todas as crianças,

de diferentes séries, respondiam à estratégia da sequência com entusiasmo e demonstravam leituras significativas dos textos literários. Para ele, não só aluno, mas também os professores se mostravam envolvidos com o novo método, tendo em vista que a partir dele se abria um caminho para o ensino de literatura na escola. Conforme a proposta do autor, a sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, a seguir explicadas.

Segundo Cosson (2014), na **motivação** precisamos realizar práticas que tenham uma ligação com o texto a ser lido, colocando os alunos em situações que demandem posicionamentos em relação a um tema. A motivação “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2014, p. 77). Ela pode variar entre uma simples conversa, uma brincadeira, um vídeo, uma piada, uma música etc.

Na etapa de **introdução**, deve ser feita a apresentação do autor e da obra; atividade relativamente simples, porém que demanda dos professores alguns cuidados, adverte Cosson (2014). Para ele, é importante não transformar esse momento em mero detalhamento da biografia do escritor, considerando que isso só interessa a um pesquisador, e que a leitura não pretende descobrir qual a intenção do autor ao escrever uma obra, mas sim aquilo que está dito para o leitor. São suficientes, nesse momento, informações básicas.

Já no momento da **leitura** propriamente dita, Cosson (2014) não recomenda que durante aquele tempo não seja feita nenhuma interferência quando o texto é extenso, pois a leitura escolar precisa de acompanhamento, direção e objetivo a cumprir, sem que se torne um policiamento. No caso de o texto ser curto, realmente temos de esperar a conclusão da leitura para se discutir sobre o que foi apresentado.

Se a leitura é realizada em casa, devido à extensão do texto, precisamos convidar o aluno a apresentar os resultados. Cosson (2014) denomina esses momentos por intervalos, os quais podem ocorrer até mesmo por meio de uma simples conversa sobre o andamento das atividades. O autor afirma ainda não ser pertinente a preocupação do professor em relação ao temor de “estragar” a história com os alunos que leem mais rápido e a contam para os que leem mais devagar.

No último passo da sequência, a **interpretação**, Cosson, (2014) sugere que as atividades devem ser registradas de formas variadas, considerando a idade do aluno, a série, o objetivo do professor, do texto escolhido, entre outros aspectos. São exemplos citados pelo teórico: um desenho; uma música que expresse sentimento de personagem; uma resenha; uma dramatização; o registro em um diário; a criação de capítulo a mais para a história; alteração dos espaços onde os personagens se encontram; inserção de um longo período temporal na narrativa (o que aconteceu dez anos depois); o leitor se incluir na história; entre outros. Como podemos perceber, existem muitas maneiras de registrar o que foi lido em diferentes atividades de interpretação. Seguiremos, no próximo tópico, com a articulação de teoria (explanada até este momento) e prática (o que foi desenvolvido na sala de aula).

## BREVES APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Inserido no campo da Linguística Aplicada, que é social, reflexiva, crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), este estudo toma como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual é fundamentalmente interpretativista (CHIZZOTTI, 2003). A Linguística Aplicada nos propicia a possibilidade de a teoria problematizar

a prática e a prática problematizar a teoria. Sob essa ótica, com o aparato teórico explanado e uma análise prévia dos dados, destacamos três categorias em que as produções textuais escolhidas para compor o corpus podem ser inseridas: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. A análise que se inicia no tópico a seguir não se limita apenas em uma prática descritiva do que ocorreu na experiência em sala de aula, mas, também, em possíveis articulações com teorias que corroboram com o que já apresentamos até este momento. Os textos apresentados serão enumerados e, por questões de ética, os alunos serão denominados por Aluno A, Aluno B e Aluno C.

## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EFETIVADA EM SALA DE AULA

Neste espaço, apresentaremos e discutiremos sobre a compreensão e produção ativa responsiva em uma prática de letramento literário, com alunos de uma turma de 1ª ano do Ensino Médio, a qual esteve, no momento da efetivação da prática, composta por 26 educandos, de uma escola do sertão pernambucano. Aplicamos a sequência básica de letramento literário, conforme nos orienta Cosson (2014), com o conto “A cartomante”, de Machado de Assis.

“**A Cartomante**”, publicado em 1884, é uma narrativa que relata um triângulo amoroso que remete a um enfoco pessimista da vida. Isso é enfatizado através das mentiras proferidas pela cartomante e pelo fim trágico de duas personagens. Do lado psicológico, Machado faz uma jogada com a ingenuidade e a malícia de Camilo, o qual trai o amigo fiel e amante de sua esposa para assassiná-lo. Ainda faz uma crítica ferrenha sobre os padrões de comportamento e situações humanas. Há a presença de um enredo que envolve o leitor,

motivo pelo qual o escolhemos para ser trabalhado com a turma. Constantemente o narrador invoca o público e o faz participar da trama, assim como usa metáforas e articula comportamentos pessoais conturbados entre as personagens.

Para iniciarmos a sequência, utilizamos oralmente como **motivação** a piada a seguir:

Sapo na cartomante

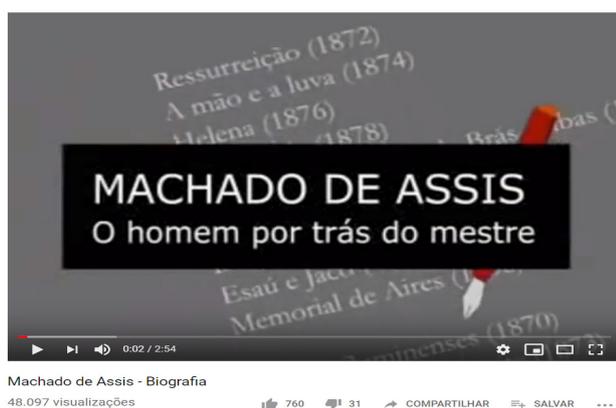
O sapo foi se consultar uma cartomante e assim que ela distribuiu as cartas sobre a mesa, profetizou:  
\_\_\_ Vejo uma moça loira, muito bonita e inteligente, querendo saber tudo sobre você...  
\_\_\_ Croac! Quando e onde eu vou conhecer essa gatinha?  
\_\_\_ Semestre que vem, na aula de Biologia!

Fonte: <http://www.segs.com.br/mais/piadas>

Em seguida, interpretamos a piada e discutimos sobre a credibilidade que têm as cartomantes na vida das pessoas, questionamos se os educandos costumavam ler e, também, se acreditavam ou não na previsão de futuro através da leitura das cartas, linhas das mãos, astros etc. Os alunos demonstraram uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) em relação a piada, uma vez que discutiram entre si sobre as construções de sentido estabelecidas no diálogo do sapo com a cartomante. Alguns não entenderam logo após a leitura do texto e precisaram ouvir os colegas para que a compreensão se efetivasse. Nesse sentido, lembramo-nos do que Bakhtin (2003, p. 271-272) denomina por compreensão responsiva de efeito retardado:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Esse primeiro momento evidenciou que as práticas de letramento literário estão intimamente relacionadas com as relações dialógicas, visto que alguns alunos tiveram a resposta imediata e outros não. A partir das considerações de Bakhtin (2003), vemos que ambas as compreensões estão dentro do plano da responsividade. Introduzimos, em seguida, o conto “A cartomante” e apresentamos o autor da obra através de um vídeo de três minutos, ilustrado e referenciado a seguir:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jcGtRZrs3Y0>

Destacamos a importância literária de Machado de Assis e a grande influência literária do mesmo. Ressaltamos que esse autor era dono de obras máximas da literatura e que teve seu conto “A Cartomante” publicado em 1884, mais tarde sendo incluído nos livros “Várias Histórias” e “Contos: Uma Antologia”. Mencionamos que o conto que seria lido é pautado em um triângulo amoroso: Vilela, homem de 29 anos, com porte mais maduro, casado com Rita, 30 anos, com postura de uma dama perfeita e afetuosa, e Camilo, um funcionário público de 26 anos; além da mulher que dá título ao conto: a cartomante, mulher de 40 anos, italiana, morena e magra.

No terceiro momento da Sequência Básica de Leitura, iniciamos a leitura em voz alta, alternando entre os alunos e os professores-pesquisadores. Os educandos se mostravam atentos, instigados, ávidos para saber o final da história, isso diante

das inquietações que iam surgindo no decorrer da leitura. Encerrada a leitura, demos sequência à interpretação do conto, solicitando que os alunos expressassem oralmente o momento da leitura que mais os tinha surpreendido e questionamos se o desfecho esperado por eles. Seguiram-se as seguintes questões: Há relação entre o texto e a piada lida inicialmente? O que mais surpreendeu cada um de vocês? etc.

Para concluir o momento de interpretação, solicitamos aos educandos a elaboração de um texto como uma extensão do original, para que eles pudessem ter espaço para interagir sobre o conto e seus personagens. As interpretações seriam em forma de *fanfictions*, narrativas ficcionais, escritas e divulgadas por alunos, que, na grande maioria, já tinham se tornado fãs de Machado de Assis, no mural de leituras da escola. Os alunos deveriam partir da apropriação de personagens e enredo do conto, sem que houvesse a intenção de ferir direitos autorais ou obter lucros. Portanto, a finalidade seria a construção de um universo paralelo ao original e, também, a ampliação do contato desses leitores com as obras para limites mais extensos.

A elaboração de interpretações textuais na Sequência Básica de Leitura pode propiciar ao aluno condições de se posicionar ativamente a respeito da palavra do outro, ou seja, de manifestar uma compreensão e, conseqüentemente, realizar uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012). No entanto, segundo Marcuschi (1996), percebe-se que muitas vezes elas são elaboradas com reproduções de partes do texto, sem reflexão ou atitude crítica do aluno-leitor, como se as significações e os sentidos textuais-discursivos estivessem encarcerados no interior dos textos.

Esse tipo de atividade, dentro da Sequência Básica de Leitura, propicia respostas não reprodutivas, que dão continuidade a corrente dialógica, conduzindo o aluno leitor a uma postura crítica, questionadora, fazendo fluir o

imaginário, sem o compromisso de cumprir à risca determinações do professor. Assim, ela estimula que o aluno busque na sua realidade o seu ponto de vista em relação ao texto, não enfraquecendo o processo de comunicação discursiva. Dessa maneira, a escola pode trilhar um caminho para ensino da leitura pautado na interação do aluno com o texto, propiciando condições para que a criatividade e a criticidade do professor e dos alunos se instaurem na sala de aula.

Concordando com as proposições bakhtinianas, de que decodificar não é descodificar (ver aparato teórico), ou seja, precisa-se ir além de ensinar a identificar, na interpretação do texto “A Cartomante”, buscamos favorecer uma postura responsiva ativa do aluno-leitor, no intuito de contribuir para o processo de letramento literário. Precisamos proporcionar atividades para os educandos no sentido de que eles possam assumir postura ativa em seus discursos, levando em conta muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais do texto, fatores não-ditos, mas imprescindíveis no processo de compreensão do texto. É a partir desse conjunto visto e sabido que o aluno-leitor avalia a situação apresentada no texto, manifestando uma reação de concordância ou discordância, isto é, uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012).

Para efeito de exemplificação, reproduzimos cópias dos textos, para uma mostra analítica/

interpretativa, representando o todo das produções dos alunos. Vale lembrar que a turma na qual foi realizada a atividade é um 1º do Ensino Médio e que os alunos são advindos de várias escolas, de dentro e de fora do município. Também não foi feita revisão gramatical, pois não era o objetivo no momento.

## Texto 1

### A cartomante

A cena primordial para o prolongamento do enredo é uma sexta-feira de novembro de 1869. Em uma conversa com Rita, Camilo a pede para deixar de acreditar nas informações da cartomante. O nome dessa personagem não é revelado no livro, caracterizando, assim, a típica forma machadiana de escrever. A mulher era misteriosa e cheia de falsas predições. Dizia sempre o que os outros queriam ouvir. Era, portanto, uma mestra em mentir descaradamente. A cartomante servirá para enganar as personagens principais.

Camilo era amigo de longa data de Vilela. Este, então, casa-se com Rita que constrói uma relação mais íntima com o rapaz. A razão principal para o adultério entre eles é a morte da mãe de Camilo. Camilo, moço in ..., tenta negar os seus desejos, mas cai facilmente nos gracejos da mulher. Até então, o menino recebe uma carta anônima a qual dizia claro que os amantes estavam prestes a serem descobertos. Camilo foge de Rita, evitando-a. Preocupada, a mulher pede ajuda a cartomante, temendo que o seu amado não a deseje mais.

No texto 1, o Aluno A, diante da proposta do *fanfiction* do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, como proposta de interpretação, seguindo as etapas da Sequências Básicas de Leitura (COSSON, 2014), aplicada nessa atividade, apenas reproduziu um trecho de um resumo encontrado na internet, conforme pode ser percebido na captura de tela a seguir:

## O resumo do livro

A cena primordial para o prolongamento do enredo é uma sexta-feira de novembro de 1869. Em uma conversa com Rita, Camilo a pede para deixar de acreditar nas afirmações da cartomante. O nome dessa personagem não é revelado no livro, caracterizando, assim, a típica forma machadiana de escrever. A mulher era misteriosa e cheia de falsas predições. Dizia sempre o que os outros queriam ouvir. Era, portanto, uma mestra em mentir descaradamente. A cartomante servirá para enganar as **personagens** principais.

Camilo era amigo de longa data de Vilela. Este, então, casa-se com Rita que constrói uma relação mais íntima com o rapaz. A razão principal para o adultério entre eles é a morte da mãe de Camilo. Camilo, moço inocente, tenta negar os seus desejos, mas cai facilmente aos gracejos da mulher. Até então, o menino recebe uma carta anônima a qual deixa claro que os amantes estavam prestes a serem descobertos. Camilo foge de Rita, evitando-a. Preocupada, a mulher pede ajuda a cartomante, temendo que o seu amado não a deseje mais.

Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/resumo-do-livro-a-cartomante-de-machado-de-assis/>

Tal fato nos permite inferir que esse comportamento se deve ao processo de escolarização a que o sujeito foi submetido, como exercícios de identificação e cópia de informações do texto, os quais não lhe garantiram o desenvolvimento e o aprimoramento de suas respostas ativas. O aluno A demonstra uma compreensão passiva (FIORIN, 2008) e, por essa razão, a sua produção é reprodutiva, visto que ele não utilizou a crítica social para desenvolver os seus pontos de vista em relação ao texto literário que levamos para a sala de aula. Sobre a não compreensão do aluno, Zozzoli (2012) assinala que existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não conforme ao padrão de compreensão esperado, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão, o que não ocorre no Texto 1.

## Texto 2

Rita era casada com Vilela, mas o traía com seu amigo Camilo. Muito antes desse caso começar, Rita teria passado por uma cartomante, que lhe dissera que ela gostava de uma pessoa e que tinha medo de ser esquecida por tal pessoa, que no caso era Camilo. Rita falou sobre esse encontro com a cartomante, e com deboche por não acreditar, Camilo ria. Algum tempo depois, a mãe de Camilo veio a óbito, o que foi apenas o necessário para que Rita se aproximasse dele. Assim, Camilo descobre o amor. A partir daí começa o caso.

Camilo frequentava muito a sua casa, até que um dia ele recebe uma carta anônima, e nela estava escrito que ele era um imoral e pérfido, e que todos já sabiam da sua aventura. Com medo frequenta a casa de Rita, que também é a de Vilela, cada vez menos. Este notou-lhe as ausências, Camilo respondeu que tal motivo era uma paixão frívola de rapaz. Então foi nesse tempo que Rita recorreu a cartomante. Mesmo assim, Camilo não sossegou, pois temia que o anônimo fosse Vilela. Alguns dias depois Camilo recebe um bilhete de Vilela, que o chamara para ir a sua casa, pois tinha algo muito importante a lhe contar. Camilo temendo a o que iria ser, foi mesmo assim. Mas antes passa na casa da cartomante, que diz para ele ficar despreocupado que Vilela não saberia de nada. Ao chegar lá, todo reluzente, Camilo encontra Rita a chorar e Vilela com um sorriso enorme no rosto, então lhe dá a notícia. Rita está grávida. E afora o que fazer pois sabiam eles que o filho que Rita está a espera não é de Vilela, mas sum de Camilo. Rita toda desconfiada, Camilo surpreso e Vilela, coitado, feliz da vida por achar que será pai. E como a cartomante disse, nada de Vilela descobrir de tal aventura, tal qual resultou em uma inesperada gravidez. Na qual, ninguém além de Rita e Camilo, saberá toda a verdade.

Ao insistir na repetição de parte explícita da superfície textual do conto original, quando, logo no início do texto, afirma que Vilela era traído por sua esposa Rita com Camilo, o Aluno B se apresenta como um leitor em processo de construção de autonomia e já se insere no contexto dos alunos que exprimem atitudes de continuidade do diálogo, demonstrando a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) em processo de construção autônoma. O aluno-autor mantém muitos elementos do texto original, no entanto surpreende ao escrever um final que aponta para a vida, diferente do conto original, ao afirmar que Rita está grávida e o filho não é do marido, e sim do amante, porém mantendo a esfera de histórias escusas e de finais inusitados.

## Texto 3

### A tragédia

Em um lindo dia de verão, um casal apaixonado marca a data do casamento. Numa pequena capela de um povoado na França, os noivos casam. Como presente de casamento, o noivo apaixonado, Vilela, presenteia sua amada, Rita, com um cruzeiro; mal sabia Vilela, que o primeiro amor da vida de Rita, Camilo, estaria também saindo de lua de mel no mesmo cruzeiro.

Dois dias antes do casamento Vilela recebeu uma carta de uma cartomante dizendo: “Tenha cuidado com o que vai acontecer”. Vilela ficou surpreso, porém ignorou.

Chegado o dia da viagem da lua de mel, Vilela e Rita embarcaram. Vilela cada vez mais encantado com a beleza de Rita, moça de pele branca, olhos azuis e cabelo preto, não podia negar que o olhar dela era sombrio.

No primeiro dia abordo do navio, Rita encontra Camilo. A moça não esconde a felicidade de reencontrar o grande amor de sua vida, no passado.

No terceiro dia de viagem, Vilela começou a perceber que Rita estava ficando ausente, sempre dava um jeito de ficar só

Ao cair da tarde do quarto dia, Vilela resolveu procurar Rita, inconformado com sua ausência.

Ao andar pelos corredores, ouviu sussurros em um quarto, chegou mais próximo e percebeu que era a voz de Rita. Abriu discretamente a porta e viu Rita e Camilo na cama. Fechou a porta e saiu fingindo nada ter visto. Alguns minutos depois, Rita volta para o quarto do marido. Ela estava carinhosa como nunca. Vilela mais carinhoso ainda, massageou seu corpo para em seguida, covardemente golpear o corpo dela com uma faca. Nervoso, Vilela não sabia o que fazer com o corpo, quando resolveu jogá-lo debaixo da cama.

No dia seguinte, Vilela vai atrás de Camilo. Camilo muito simpaticamente diz que também estava de lua de mel e que Rita era uma pessoa que havia conhecido no passado. Explicou que Rita tinha ido ao quarto dele ontem, a convite da esposa, que sentaram na casa, falaram do passado e que a partir dali continuariam grandes amigos.

Vilela, diante da informação de que Rita era inocente, volta para seu quarto e tira a própria vida.

No Texto 3, percebemos que marcas do que estava instituído no conto foram aguçadas conscientemente e, de forma mais abrangente, somaram ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras “alheias” em palavras “próprias”, de modo bastante criativo; inclusive quando o autor proporciona um final inesperado para sua história. Assim, o Aluno C desenvolveu uma produção criativa. O aluno-autor induz o leitor a pensar que Vilela estava sendo traído por Rita, para no final revelar que a relação de Rita e Camilo, muito embora tenham sido apaixonados no passado, naquele momento era apenas de amizade, e que o encontro no quarto de Camilo aconteceu a convite da atual esposa de Camilo. A imaginação do autor da releitura flui ao ponto de acrescentar na versão original do conto o suicídio de Vilela, que estava atormentado por ter sido injusto com Rita. Nesse sentido, concordamos com Menegassi (2009, p. 12), ao destacar que “a responsividade é motivada pelo encontro e choque das palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir do contexto social da enunciação”, o que diariamente ocorre na prática escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões teóricas, metodológicas e práticas estabelecidas neste estudo, diversos pontos merecem ser retomados nas últimas considerações como um modo de reforçar as contribuições do que efetivamos para outros estudos sobre letramento literário, dialogismo e Linguística Aplicada. O aporte teórico do dialogismo, mais especificamente, de compreensão responsiva ativa, dialoga significativamente com as considerações de Cosson (2014) e outros autores sobre o letramento literário do aluno e, também, do professor de língua portuguesa.

Grande parte dos alunos envolvidos na pesquisa respondeu ativamente ao que os professores solicitaram. Sendo assim, na prática de interpretação do conto, esses alunos demonstram não se restringirem à mera assimilação das formas linguísticas, como é típico do que a escola ainda insiste em formar decodificadores de códigos numa perspectiva de letramento autônomo (STREET, 1984). A Sequência Básica de Leitura, nesse sentido, serve/iu como um veículo importante para que aspectos ideológicos fossem/sejam resgatados na sala de aula.

Observar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) do aluno-leitor possibilita que o professor crie táticas (DE CERTEAU, 2014) diversas para que o leitor em construção entenda o texto como um recipiente de signos ideológicos e aprenda a refletir e dar uma contra palavra às visões, valores e ideias do mundo através da interação com o texto. E quando se trata do texto literário, abre-se um leque ainda maior de oportunidades para as produções responsivas ativas (ZOOZOLI, 2002, 2012), as quais não precisam ser semelhantes ao texto lido, mas sim, criativas a ponto de apresentar os indícios e autoria do aluno como autor de textos interpretativos.

Contudo, foi possível perceber que o sentido dado ao conto, no momento da interpretação, está ligado a lugares e as práticas decorrentes da vivência do leitor, e que a escola pode ampliar e abrigar diversas formas de letrar, contemplando práticas pertinentes à formação de leitores, literários ou não. Assim, para aprimorarmos das atitudes responsivas dos nossos alunos, precisamos de encaminhamentos didáticos que confrontem as experiências do leitor com os discursos presentes no texto e no contexto.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. 14, p. 201-221, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educare Revista*. Curitiba: PR (15), s.p. 2000.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, v. 10, p. 1-24, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- . M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.
- ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) *Ler e produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

**Submissão: 06 de abril de 2019.**

**Aceite: 06 julho de 2019.**

# Aprendizagem em foco: entre o ler e o compreender

---

Vanessa Goes Denardi<sup>1</sup>

## RESUMO

Há alguns anos os estudos da Psicolinguística têm procurado se debruçar sobre a reflexão e entendimento dos métodos que levam à aprendizagem da leitura, considerando os processos cognitivos e as relações entre as diversas aquisições que conduzem à alfabetização. Dessa forma, o presente artigo, de natureza teórica, pretende abordar esses assuntos tendo como base os estudos de Marcuschi (2008) e Morais (2013), e problematizar as ideias dos referidos autores entrecruzando-as com outros trabalhos e pesquisas de estudiosos da área (BOWEY, 2013; KINTSCH & RAWSON, 2013; COELHO & CORREA, 2017), o que permite construir um quadro conceitual relevante para o entendimento da complexidade do ler e do compreender, concluindo que ler é produzir e apropriar sentido e compreender é construir sentido com base em uma atividade inferencial.

**Palavras-chave:** Leitura. Compreensão. Habilidade leitora.

## LEARNING IN FOCUS: BETWEEN READING AND UNDERSTANDING

## ABSTRACT

A few years ago the studies of Psycholinguistics have sought to focus on the reflection and understanding of the methods that lead to the learning of reading, considering the cognitive processes and the relationships between the various acquisitions that lead to literacy. Thus, this theoretical article intends to approach these subjects based on the studies of Marcuschi (2008) and Morais (2013), and to problematize the ideas of these authors by cross-linking them with other works and researches of scholars in the area, which allows us to construct a relevant conceptual framework for the understanding of the complexity of reading and understanding, concluding that reading is to produce and appropriate meaning and to understand is to construct meaning (BOWEY, 2013, KINTSCH & RAWSON, 2013) based on an inferential activity.

**Keywords:** Reading. Understanding. Reading ability.

## INTRODUÇÃO

Para Morais (2013, p. XXV), “saber ler e ler bem são condições indispensáveis para ler sem esforço e, assim, ter prazer em ler mais” e, para Marcuschi (2008, p. 239), “ler equivale a ler compreensivamente”. É a partir desses dois pensamentos que podemos iniciar a abordagem da importância da alfabetização e da leitura

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente no curso de Direito da Faculdade Estácio de Sá Florianópolis. E-mail: goes\_vanessa@hotmail.com

como um primeiro grande passo da aprendizagem. Mas, afinal, o que é ler? Podemos começar dizendo que a leitura é o mecanismo mais importante para transmitir conhecimentos a outras pessoas. Dominar a destreza leitora é fundamental não somente nas diferentes etapas educativas, mas também para o desenvolvimento social na vida adulta.

Pesquisadores da área da alfabetização e linguística apontam que ler consiste em transformar um sinal gráfico em uma representação linguística (RAYNER; POLLATSEK, 1989), é um processamento de informações, isto é, a transformação de um *input* ortográfico em um *output* fonológico ou semântico (JUSTI; JUSTI, 2009), e que saber ler é um exemplo de uma aprendizagem especificamente humana que assenta na reconversão de sistemas de processamento já existentes, como o processamento implícito da fala e o reconhecimento visual de objetos, em outros sistemas que associam e convertem representações explícitas da fala em formas visuais e vice-versa, ao ponto de um leitor ativar automaticamente a representação ortográfica de uma palavra pensada ou ouvida (VALE, 2014).

Podemos ainda encontrar autores que afirmam que ler é compreender, contudo, Morais (2013) alerta que existe uma certa confusão no campo da alfabetização quando se utiliza o termo leitura como sinônimo de compreensão. Para ele, ler não é o mesmo que compreender, mas sim ler tem como fim a compreensão, ou seja, lemos para saber a palavra escrita, objetivando entender o texto contínuo (BOWEY, 2013).

Diante desse panorama, a Psicolinguística vem apontando possibilidades e estabelecendo novos indicadores para uma análise criteriosa de um modelo de leitura que possa ser considerado o mais aquedado para novas situações em que se encontram alunos, pais e professores no século XXI. Abrangendo a relação entre o leitor e o texto, bem como o comportamento daquele durante o ato de ler, é que as pesquisas têm

avanzado para tentar responder a importância do funcionamento da língua enquanto objeto de uso e quais processos devem ser adotados para a formação de um leitor eficaz.

Ler, de fato, é uma atividade extremamente complexa que não deve ser vista como um processo mecânico de decifração, mas sim como uma construção ativa do pensamento em prol da compreensão. É nesse viés, abordando os desafios do ler e do compreender, que este artigo procura, de maneira teórica e através de uma metodologia de entrecruzamento de textos e revisão de literatura, verificar a complexidade da criação de leitores hábeis, ou seja, que decodificam e compreendem, tendo como base as obras dos professores Luiz Antônio Marcuschi (2008) e José Morais (2013) em diálogo com outros estudiosos da área.

## O PAPEL DA DECODIFICAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA

Devido à importância que a habilidade leitora possui para o desenvolvimento das atividades cotidianas, tanto para o êxito escolar quanto para o sucesso na vida adulta, vem-se dando maior ênfase no que diz respeito ao ensino da leitura para a criação de leitores hábeis, e, nesse viés, também há um crescente consenso entre os pesquisadores e profissionais do tema sobre o papel essencial da decodificação no processo de leitura (STANOVICH, 1981; TUNMER, 1990; NICHOLSON, 1993; HAGTVET, 2003; SPINILLO, 2013; PERFETTI, LANDI & OAKHILL, 2013).

Os estudiosos da área cognitiva têm procurado demonstrar que uma decodificação fluida e precisa é uma marca distintiva para uma boa leitura (GOUGH & TUNMER, 1986; PERFETTI, LANDI & OAKHILL, 2013; MORAIS, LEITE & KOLINSKY, 2013; CORREA & MOUSINHO, 2013; SPINILLO, 2013). O reconhecimento automático das palavras, que

depende do conhecimento fônico, permite ao leitor prestar atenção ao significado, do mesmo modo, a decodificação lenta sobrecarrega a memória de curto prazo e impossibilita a compreensão.

A decodificação constitui-se na primeira operação parcial da leitura e pode ser definida de duas maneiras: como a capacidade para identificar os signos gráficos por um nome ou som, e/ou como a capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral. Coelho e Correa (2017) salientam que, no início do aprendizado da leitura, a decodificação é o melhor preditivo do desempenho das crianças, visto que, nessa etapa da escolarização, elas ainda estão aprendendo sobre as convenções da escrita.

Segundo Solé (2008, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” e, para isso, se faz necessário o desenvolvimento de certas habilidades, como a consciência fonológica. Essa habilidade diz respeito à capacidade de refletir acerca dos sons que compõem as palavras, auxiliando no processo de decodificação e, conseqüentemente, contribuindo para a compreensão da leitura (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010). A consciência fonológica, portanto, é a habilidade de segmentação, análise e manipulação intencional dos sons que compõem a fala (GOMBERT, 1992) e está associada ao entendimento do princípio alfabético.

As habilidades de consciência fonológica (CF) referem-se à capacidade de identificar sílabas (consciência silábica), identificar as unidades intrassilábicas de ataque e rima (consciência intrassilábica) e a identificação das unidades menores de fala, que são os fonemas (consciência fonêmica). (DEFIOR, 2004, *apud* DEFIOR; SERRANO; MARÍN-CANO, 2008, p. 339, tradução minha).

Faz-se mister destacar que a consciência fonológica pode ser distinguida em quatro níveis, sendo: 1) consciência léxica; 2) consciência silábica; 3) consciência intrassilábica; e 4) consciência fonêmica; os quais influenciam diretamente na

aprendizagem da leitura e da escrita (DEFIOR; SERRANO, 2011). Considerando esses aspectos, vê-se que o domínio do princípio alfabético e a correspondência entre grafemas e fonemas – que permite identificar as palavras novas, visto que as já conhecidas são identificadas pela via lexical ou ortográfica – é o primeiro passo na aprendizagem da leitura e da escrita e primordial para o desenvolvimento de uma consciência fonológica (MORAIS, 2013).

Bowey (2013) infere que, provavelmente, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento das habilidades eficientes de recodificação fonológica são as principais competências que o leitor iniciante deve adquirir para que a leitura se torne um processo autodidático e as capacidades que contribuem para essas competências sejam críticas.

Após o conhecimento do princípio alfabético, a criança deve dominar o código ortográfico, que pode ser aprendido ou deduzido por ela, ou seja, através de uma assimilação de forma consciente ou inconsciente, gerando, assim, um procedimento de decodificação grafofonológica. Segundo Morais (2013, p. 67), esse tipo de decodificação das palavras escritas,

[...] consiste em identificar unidades ortográficas, convertê-las em unidades fonológicas e fundi-las ou combiná-las entre si. Na fase inicial da aprendizagem da leitura, ela mais consiste precisamente em identificar os grafemas, convertê-los em fonemas e fundi-los em uma só representação fonológica, respeitando-lhes a ordem.

Constata-se, portanto, que a aprendizagem da ortografia é, de fato, essencial para a criação de leitores hábeis, já que para isso eles precisam ler rapidamente e sem esforço através de representações que especificam a identidade e a posição de cada letra na palavra. Quando a decodificação é completa e exaustiva, acaba desempenhando um papel de extrema importância na construção dessas

representações ao atentar a criança para a *ordem e identidade das letras*, as quais são indispensáveis no quadro da utilização das correspondências grafofonológicas (MORAIS, 2013).

Nesse viés, Morais (2013) conclui que a descoberta do princípio alfabético e o conhecimento de algumas correspondências é a primeira condição da aprendizagem, assim como o desenvolvimento do procedimento de decodificação grafofonológica é a segunda, levando a decodificação ao nível máximo de eficiência e ao acesso automático ao léxico.

Também é possível inferir que para ler é necessário desenvolver a capacidade de identificação da palavra escrita para, conseqüentemente, compreender. Sobre isso, Capovilla (2005, et. al., p. 22) defende que:

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender [...]. Aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. Ler requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o significado de textos. Reconhecer (ou identificar) palavras é a primeira e mais importante tarefa-a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão [...]. O processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. A medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando-se mais fácil o reconhecimento imediato da forma ortográfica das palavras. Esta definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino.

Destarte, a leitura de palavras exige de seu leitor a capacidade de reconstruir a palavra oral conhecida a partir de sua configuração visual, fato este que está diretamente ligado ao domínio da correspondência grafofonêmica (GOMBERT, 2003). Vale (2014) salienta que um dos aspectos relevantes da leitura de palavras é o seu papel dinamizador na progressão da aprendizagem da

leitura, pois essa experiência é fundamental para gerar automaticidade na decodificação e contribui também para o estabelecimento do conhecimento ortográfico no léxico mental. Dessa forma, é possível dizer que, para tornar-se um leitor hábil, a identificação de palavras deve ser automática e obrigatória, já que a leitura requer uma habilidade mental de identificação de palavras escritas.

Diversos autores defendem que a capacidade de reconhecer as palavras compreende a conquista da consciência metalinguística, as quais dizem respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos, metatextuais e pragmáticos (GOMBERT, 1992, 2003; TUNMER E HERRIMAN, 1984). Segundo Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 159),

[...] essa classificação leva em conta as instâncias linguísticas que são tomadas pelo indivíduo como foco de sua atenção, a saber: o fonema, a palavra, a sintaxe, o texto e o contexto no qual a linguagem se insere.

A consciência metalinguística é realizada por um sujeito que trata a linguagem como um objeto que, por suas características, pode ser investigado a partir de um monitoramento intencional, que exige um afastamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta (SPINILLO, MOTA E CORREA, 2010). Assim, o desenvolvimento da consciência metalinguística auxilia no processamento de informações relacionadas à leitura (JUSTI; JUSTI, 2009) e para a compreensão textual de leitores iniciantes, tornando o ato de ler uma produção e apropriação de sentido (MARCUSCHI, 2008).

## LER PARA COMPREENDER

A compreensão leitora não implica somente passar os olhos por um texto e compreender cada palavra lida, tampouco fazer uma simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos

(MARCUSCHI, 2008), mas sim demanda entender além do significado da junção das letras, isto é, o texto como um todo de modo que, ao finalizar a leitura, se tenha internalizado a informação a qual permitirá fazer uma reflexão sobre o que foi lido e tirar conclusões. Isso significa ativar nosso cérebro para processar a informação e relacioná-la aos conhecimentos prévios ou experiências vividas. Compreender um texto, portanto, diz respeito a um todo global que maximiza a nossa assimilação da informação lida, ou, ainda mais, é um coeficiente que multiplicado pela decodificação resulta na atividade de ler ( $L = D \times C$ ).

Segundo Morais (2013), a identificação de palavras de forma automática aparece como condição *sine qua non* para a compreensão textual, pois se o leitor possui habilidade insuficiente de identificação das palavras escritas certamente terá uma má compreensão de leitura do texto proposto. Ainda para o autor, a leitura do texto efetuada com o objetivo de sua compreensão exige uma capacidade importante de integração da informação a um nível bastante abstrato, exigindo uma interpretação coerente.

Nesse sentido, é possível encontrar autores que afirmam que compreender refere-se a um conjunto de fenômenos empíricos e um construto teórico (KINTSCH; RAWSON, 2013) e depende de diversas capacidades e conhecimentos denominados de cognitivos e linguísticos (MORAIS, 2013). Ou seja, a compreensão da leitura é uma atividade cognitiva de complexidade comprovada, já que envolve diversas habilidades e formas de processamento, como as habilidades de decodificação e de compreensão oral (GOUGH; TUNMER, 1986, *apud* COELHO; CORREA, 2017).

Em Marcuschi (2008) observamos que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos, não se tratando apenas de extração de conteúdos do texto, visto que ela não é uma atividade natural do leitor, não é uma ação individual isolada do seu

contexto social, e tampouco se resume apenas a uma ação linguística ou cognitiva.

Em modelos tradicionais de leitura entendia-se a compreensão como um processo sequencial e hierárquico, de recepção passiva da mensagem. Já os modelos atuais baseiam-se na ideia de que existe uma interação texto-leitor. Sendo assim, a compreensão de leitura não pode ser ensinada de forma isolada de seu contexto, pois qualquer habilidade que está em constante interação com as outras no processo de leitura exerce um efeito sobre as restantes que, por sua vez, a modificam (CRUZ, 2007).

Os estudos da professora espanhola Isabel Solé (2008) destacam que a ação de ler só se desenvolve plenamente se é iniciada a partir de uma situação de comunicação na qual o leitor se sente envolvido. Assim, o conhecimento desse processo não permite reduzir o ensino apenas ao conhecimento das letras, sílabas, ditados, caligrafias, etc., e faz-se necessário planejar trabalhos de comunicação nos quais o ler seja contemplado de forma significativa e cheia de sentido.

A partir disso, podemos ver no modelo de compreensão a seguir que a leitura pode ser entendida como um processo interativo.

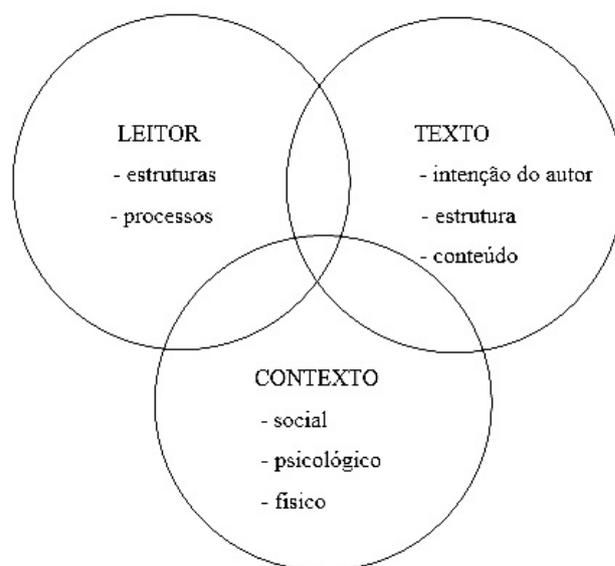


Figura 1 – Modelo de leitura e de compreensão consensual (GLASSON, 1993).

Esse modelo elaborado por Irwin, Langer e Deschenes (1986) mostra que a leitura é resultante de um processo de interação entre três grupos – leitor, texto e contexto – que se subdividem em subprocessos discretos e igualmente importantes (GIASSON, 1993). Com base nisso, Cruz (2007) aponta que a compreensão na leitura só será exitosa, em um contexto sociocultural – que abrange a atividade de ler, o leitor e o texto – quando essas três variáveis estiverem relacionadas.

Para Marcuschi (2008), um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetos e acontecimentos nele descritos. Logo, a compreensão não é uma simples transposição do texto, mas uma construção de sentido feita pelo próprio leitor. O autor ainda complementa ao afirmar que a compreensão é um processo estratégico, flexível, interativo e inferencial. Estratégico por permitir supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas; flexível por não haver uma única orientação podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (top-down), como local (bottom-up), a depender das necessidades daqueles que interagem e do contexto discursivo; interativo pelo fato de a compreensão ser co-construída e não unilateral; e inferencial por ser o modo da produção de sentido que ocorre como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por diversas formas de raciocínio.

É importante destacar que esse último processo leva em consideração aspectos como condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses, conhecimentos do leitor, gênero, forma de textualização, entre outros aspectos. Assim, as inferências, por não serem uma atividade natural e espontânea, são processos cognitivos da compreensão de textos, nos quais o leitor parte da

informação textual, considera o contexto e constrói nova representação semântica.

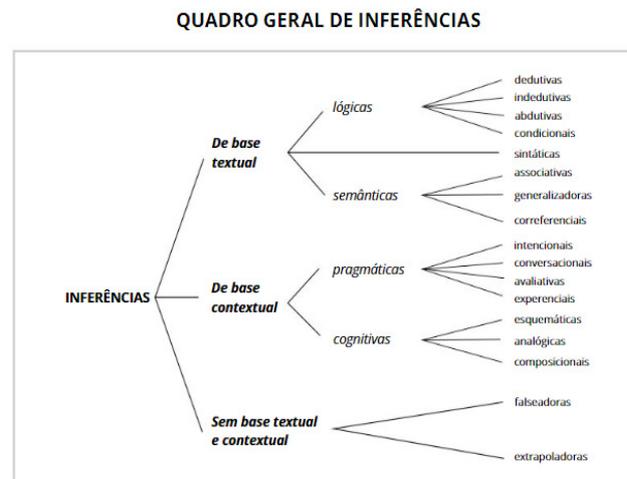


Figura 2 – Quadro geral de inferências (Marcuschi, 2008, p. 254)

Nesse mesmo viés, Giasson (1993) abrange cinco categorias de processo de compreensão, a saber: 1) microprocessos (reconhecimento de palavras); 2) processos de integração (utilização de referentes e conectores); 3) macroprocessos (identificar ideias principais); 4) processos de elaboração (fazer inferências, previsões, ligação com conhecimentos); 5) processos metacognitivos (identificar perda de compreensão, reparar a perda de compreensão). Essas categorias nos permitem inferir que compreender pode ser considerado uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução; uma ação dialógica, e não uma produção de modelos cognitivos que envolvem processos e habilidades.

Quando se fala em modelos de compreensão leitora, os trabalhos de Kintsch e Van Dijk (1978, 1983), Kintsch e Rawson (2013) e Van Dijk (2011) aparecem como os mais utilizados na literatura. O modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) foca sua atenção na integração textual, na administração da informação do texto na memória de trabalho, e nos mecanismos que determinam o armazenamento da informação na memória de curto prazo. Para os autores, a compreensão se apresenta de forma estratégica através de vários níveis de processamento

e representação que ocorrem simultaneamente (KINTSCH; RAWSON, 2013; VAN DIJK, 2011).<sup>2</sup>

Segundo Coelho e Correa (2017, p. 42), a estratégia geral desse Modelo de Processamento de texto é a busca da compreensão, obtida por meio da construção, tanto de uma representação do significado, tal como foi expresso no texto-base, quanto pela ativação na memória, dos conhecimentos prévios pertinentes do leitor, que são integrados ao texto-base. Além disso, o modelo “estabelece a proposição como unidade básica do texto, e salienta o papel da memória na construção da representação mental que caracteriza a compreensão.” (CORSO; SPERB; SALLES, 2013, p. 88).

A partir desse embasamento teórico, pode-se dizer que cada leitor é diferente assim como cada texto também possui suas variáveis que incidem diretamente no ato da leitura e da compreensão. Cada leitor lê o texto de modo diferente, em horizontes e expectativas diversas (MARCUSCHI, 2008), de acordo com sua finalidade e esse processo não necessariamente tem a ver com aquilo que será compreendido.

Por isso, os conhecimentos prévios são de extrema importância para as aprendizagens, algo que, como vimos, a psicologia cognitiva vem defendendo há muitos anos, sendo esta uma importante variável na hora de poder prever a compreensão ou a aprendizagem que se pode fazer de uma determinada informação, isto é, quanto mais conhecimentos prévios, mais o aprendizado poderá ser aprofundado.

Morais (2013) aborda duas correntes de ensino como estratégia no que tange à compreensão textual: a recíproca e a explícita. Aquela visa a ideia

de igualdade entre o aluno e o professor, já essa atribui ao professor o papel de guia, apesar do trabalho também ser voltado às interações verbais. Independente da tônica utilizada em sala de aula, é preciso levar em consideração as estratégias de compreensão de cada uma, estratégias essas que dependem da prática e do grau de familiaridade com o domínio de conhecimento do texto. Dessa forma, para bem compreender é preciso ter leitura fluente, bom vocabulário e conhecimentos prévios.

Um dos objetivos mais importantes do ensino da compreensão é permitir ao aluno a autorregulação, o que implica lhe dar meios para gerir e controlar adequadamente, ele mesmo, sua progressão na leitura do texto. O aluno deve poder determinar regularmente se compreendeu a parte do texto que já travou; voltar atrás e reler o que lhe parece que escapou ou que já não está seguro; fazer mentalmente um pequeno resumo do que leu para construir uma visão de conjunto; ou poder simplesmente continuar, mas abrandando a velocidade da leitura para melhor integrar as novas informações (MORAIS, 2013, p. 120).

Através da leitura contínua, alguns componentes, vinculados à decodificação, se automatizam e liberam recursos cognitivos que podem fazer o aluno compreender, elaborar, relacionar, integrar, promovendo assim maior interesse e conexão com o ato de ler.

Cabe salientar ainda a ideia defendida por Moraes (2013) de que a decodificação não deve ser trabalhada junto com a compreensão por duas razões bastante contundentes: a primeira delas é a dificuldade do aluno de prestar atenção ao mesmo tempo em atividades distintas que demandam capacidades diferentes; e a segunda está ligada à associação de dependência que existe entre decodificação e compreensão.

Quanto a isso, Moraes (2013) afirma que quando a decodificação é muito pobre, não adianta pedir à criança que compreenda aquilo que tenta decodificar, o que não quer dizer que o professor não deva trabalhar a compreensão; pelo contrário, deve trabalhar sim, mas a compreensão

<sup>2</sup> Os níveis de processamento e representação são divididos em três, a saber: decodificação, microestrutura e macroestrutura. Para saber mais sobre esses níveis, além dos textos dos próprios autores, sugere-se: CORSO, H. V.; SPERB, T.M.; SALLES, J.F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F.R.R. (Org.). Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas. São Paulo: Vetor, 2013, p. 83-108.

da linguagem oral. Quando a decodificação parecer rápida e precisa para permitir a leitura, então se deve pedir para que o aluno leia com o objetivo de compreender.

Por fim, vale ressaltar que a noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando for possível admitir que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual (MARCUSCHI, 2008).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

As teorias trazidas nesse artigo sugerem variáveis essenciais para o entendimento do ato de ler e de compreender com base nos estudos dos professores Luiz Antônio Marcuschi (2008) e José Morais (2013), além da ótica de diversos autores renomados na área da linguística. Trata-se, portanto, de um entrecruzamento de pesquisas que buscaram construir um quadro teórico de caráter explicativo.

Assim, a partir do exposto, é possível inferir que para haver uma leitura eficiente, é necessário, antes de compreender, conseguir decodificar e, posteriormente, criar representações lexicais ortográficas das palavras. Isso permitirá, em outro momento, identificar os vocábulos com rapidez e pouco esforço cognitivo, permitindo que o leitor se concentre nos significados das palavras e frases e dirija-se ao processo de integração das informações trazidas pelo texto com seu conhecimento prévio.

Portanto, afirma-se que a decodificação, nas primeiras etapas da aprendizagem das crianças, assim como o vocabulário, é de extrema importância na relação com a compreensão leitora e que ambas as habilidades são centrais para a criação de leitores hábeis, e conclui-se que ler é produzir e apropriar sentido e compreender é construir sentido com base em uma atividade inferencial.

## REFERÊNCIAS

BOWEY, Judith A.. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.) *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 173-190.

CAPOVILLA, F.C. (org.) et al. *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2. ed. São Paulo: Memmon, 2005.

COELHO, Carmen L. G.; CORREA, Jane. *Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto*. *Psico (Porto Alegre)*[online]. 2017, v.48, n.1, p. 40-49.

CORREA, J.; MOUSINHO, R.. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: M. Mota & A. G. Spinillo (Eds.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 77-100.

CORSO, H. V.; SPERB, T.M.; SALLES, J.F. Compreensão leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, A.; SALLES, J.; JUSTI, F.R.R. (org.). *Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisas*. São Paulo: Vetor, 2013, p. 83-108.

CRUZ, Vitor. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.

DEFIOR, S.; SERRANO, F. La consciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatria y audiológia*, Barcelona 2011, v.31, n. 1, enero-marzo; p. 2-13.

DEFIOR, S.; SERRANO, F.; MARÍN-CANO, M. J.. *El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano*. Reseach Gate, 2008.

HAGTVET, B. E.. *Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills*. *Reading and Writing*, 2003, 505-539.

- GIASSON, Jocelyne. *A compreensão de leitura*. Porto/Lisboa: Ed. Asa, 1993.
- GOMBERT, J. E.. *Metalinguistic Development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GOMBERT, J. E.. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E.. *Decoding, reading and reading disability*. Remedial and Special Education, 7, 1986.
- JUSTI, C. N. G.; JUSTI, F. R. R. Os efeitos da lexicalidade, frequência e regularidade na leitura de crianças falantes do português brasileiro. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2009, v.22, n.2, p.163-172.
- KINTSCH, W.; Van DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.
- KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: SNOWLING, M.; HULME. (orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- MORAIS, J. M.; LEITE, I.; KOLINSKY, R.. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Eds.). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 17-48.
- NICHOLSON, T. The case against context. In: THOMPSON, G.; TUNMER, W.; NICHOLSON, T. (orgs.). *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 91-103.
- PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 245-265.
- RAYNER, K., POLLATSEK, A. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, 1989.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E.; CORREA, J.. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, Editora UFPR, Curitiba/PR, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010.
- STANOVICH, K. E.. Relationships between word decoding speed, general name-retrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, n. 6, p. 809-815, 1981.
- TUNMER, W. E.. The role of language prediction skills in beginning reading. *Journal of Educational Studies*, New Zealand, v. 25, n. 2, p. 95-112, 1990.
- TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M.L.. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M.L. (orgs.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984, p. 12-35.
- VALE, Ana Paula. Leitura de palavras. In: VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. (coords.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, 2014.
- VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

**Submissão: 03 de junho de 2019.**

**Aceite: 24 de julho de 2019.**

# Solidão, evasão e revolta do eu-lírico no poema “London”, de William Blake

Altamir Botoso<sup>1</sup>

## RESUMO

O escritor William Blake (1757-1827) foi um dos expoentes do Romantismo inglês e, além de escrever seus poemas, também os ilustrou. Nosso objetivo é analisar o poema “London”, publicado pela primeira vez em 1819, evidenciando alguns elementos de sua construção, tais como a solidão, o desejo de evasão, a revolta do eu-lírico contra a sociedade e a permanência de traços românticos em uma composição poética contemporânea, que dialoga com o texto de Blake – “London London”, de Caetano Veloso. Dessa maneira, foi possível constatar que o poeta romântico, imerso na cidade grande, mesmo cercado de pessoas, converte-se num ser solitário, que busca evadir-se da realidade que o oprime para tentar ser livre.

**Palavras-chave:** Romantismo. Eu-lírico. William Blake. Poesia. Literatura inglesa.

## SOLITUDE, EVASION AND REVOLT OF THE LIRIC SELF IN THE POEM “LONDON”, BY WILLIAM BLAKE

## ABSTRACT

The writer William Blake (1757-1827) was one of the exponents of English Romanticism and, in addition to writing his poems, also illustrated them. Our aim is to analyse the poem “London”, first published in 1819, highlighting some elements of its construction such as loneliness, the evasion's desire, the revolt of the lyric self against society and the permanence of romantic traits in a contemporary poetic composition that dialogues with the text by Blake – “London London”, by Caetano Veloso. In this way, it was possible to verify that the romantic poet, immersed in a big city, even surrounded by people, becomes a solitary being, who seeks to escape from reality that oppresses him to try to be free.

**Keywords:** Romanticism. Lyric self. William Blake. Poetry. English literature.

No final do século XVIII, a Inglaterra passa por uma série de transformações, que podem ser sintetizadas nos seguintes termos:

A industrialização e a mentalidade capitalista mudaram significativamente a paisagem inglesa do século XVIII. As máquinas a vapor, protagonistas destas mudanças, apontavam para o crescimento da industrialização e mecanização do trabalho. A expansão das cidades urbanas, e conseqüentemente, a queda da população rural. Todavia, as condições de trabalho nas cidades eram precárias, promovendo um conflito entre as classes (proletariado e burguesia), e até mesmo do homem [...] com a natureza, visto que a poluição das fábricas [ocasional] problema[s] ambiental[is]. Tais problemáticas levam os poetas deste período a criticar os problemas sociais e valorizar a Natureza. (PARADISO, 2018, p. 182).

1 Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, campus de Assis-SP. E-mail: abotoso@uol.com.br

Deve-se levar em conta também, para se traçar um panorama do período em questão, a importância dos ideais da revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – que exerceu influência nos escritores dessa época. Soma-se a isso a Revolução Industrial e os seus efeitos na sociedade, uma vez que ela possibilitou à Inglaterra tornar-se uma potência mundial, mas, por outro lado, gerou a criação do proletariado, uma classe social explorada e que vivia na extrema pobreza.

Os escritores captaram essa realidade e a recriaram no espaço da ficção e da poesia e os estudiosos e críticos literários costumam denominar o período mencionado como Romantismo. A esse respeito, Maria Lemos Machado de Sousa (1980, p. 7-8) tece as seguintes observações:

Apesar de se utilizar com frequência o termo “escola romântica”, apesar de ter sido possível, em certos casos, marcar limites para o período em que se desenvolveu a literatura romântica, a verdade é que nada disto é mais que convenção para facilidade de estudo. [...]

O Romantismo é sobretudo um estado de espírito, que tem na base uma necessidade de afirmação pessoal do artista, cuja inspiração não cabe nos limites impostos pelos critérios de uma época e para quem a arte é uma realização de si próprio e o leva a isolar-se num mundo só seu. [...] O romântico revê-se na sua própria alma – interessa-lhe mais a relação do poema consigo mesmo que com o público. O típico poeta romântico despreza a sociedade em que vive – o seu público, afinal – veste o que lhe apetece, usa o cabelo despenteado pelo vento, que é a sua expressão cósmica da corrente da sua inspiração, desafia as normas literárias e morais e morre cedo, às vezes por acto da sua vontade, outras gasto pela violência com que vive.

Desta maneira, podemos encontrar românticos em todas as épocas, em figuras cuja arte é considerada absolutamente inovadora e que os contemporâneos muitas vezes classificam de “originais” ou “excêntricos”. Em particular na literatura inglesa, onde o romantismo literário dos séculos XVIII e XIX teve as suas principais manifestações, não é uma enormidade dizer que existira já uma época romântica anterior. [...]

Nota-se que as periodizações e marcações a respeito da época do Romantismo são convencionais e adotadas com fins pedagógicos.

Talvez mais importante seja ressaltar os poetas do período em epígrafe, os quais são

figuras solitárias, isoladas num mundo que consideravam mesquinho, figuras que só agem de acordo com a sua própria vontade.

[...] o romântico é, acima de tudo, o homem em luta pela sua liberdade, o homem que valoriza os impulsos instintivos [...] [e] se justifica na sua própria evolução o facto de ter sido a literatura inglesa a primeira a manifestar-se “romanticamente” contra a escola clássica que há três séculos dominava a literatura europeia. (SOUSA, 1980, p. 8-9).

Além dessas características comuns aos escritores, as produções românticas também apresentavam as seguintes particularidades:

Estado de evasão – fuga para universos imaginários, para cenários pitorescos, muitos deles ambientados na Idade Média.

Idealização da mulher – o lirismo romântico se aproxima dos trovadores medievais, colocando a mulher como um ser angelical, uma figura poderosa, quase inatingível.

Subjetivismo – todos os valores são relativos, definidos a partir da ótica particular de cada artista. É ainda, a partir do sujeito que se estrutura o mundo.

Senso de mistério e solidão – a religiosidade expressa pelas figuras do bem e do mal, culto da morte, do sombrio, gosto pelas imagens obscuras, pelos meio-tons que impossibilitam a definição clara e objetiva do mundo.

Simplificação da linguagem – libertação dos modelos clássicos de composição, aproximando o texto do entendimento do leitor burguês, destituído de formação académica e cultura que lhe permitisse a compreensão de sofisticações linguísticas. (MOREIRA e SPARANO, 2011, p. 4).

Em síntese, o crítico Thomas Bonnici (2004, p. 1) estabelece uma divisão do Romantismo inglês em duas gerações e pondera que os temas mais frequentes são os seguintes:

a) First generation, comprising Wordsworth, Burns, Blake, Coleridge and other with themes of passion, terror, mystery, folk, ballads, medieval lore, emotionalism; b) second generation, comprising Byron, Shelley, Keats and others, who traveled widely and died

early. The latter's themes consisted of dreams, dramatic illusions, Romantic sensibility, creativity, childhood, unrequited love, exiled heroes, nature, freedom, sincerity and human moderation. Creative imagination and individual feeling produced the highest literary achievement in the Romantic Movement: the lyric, with its freedom, its flexibility and intensity.<sup>2</sup>

Embora, conforme apontamos anteriormente, as divisões/periodizações sejam arbitrárias, consideramos oportuno assinalá-las para estabelecer algumas distinções temáticas e formais entre os escritores do romantismo inglês. De acordo com a divisão de Bonnici (2004), na primeira geração concentram-se aspectos tais como temas relacionados à paixão, ao terror, ao mistério e, na segunda, elementos como o sonho, as ilusões dramáticas, a sensibilidade romântica, o herói exilado, a liberdade e, dessa forma, as conquistas mais notáveis do período romântico puderam ser percebidas no campo da lírica.

Essa breve visão panorâmica a respeito do movimento romântico inglês faz-se necessária, uma vez que objetivamos analisar o poema "London", de William Blake (1757-1827), apontando algumas características românticas que se destacam nele. De sua vasta produção, vale mencionar: *Poetical Sketches* (1783), *Songs of Innocence* (1789), *A Song of Liberty* (1792), *The Marriage of Heaven and Hell* (1793), *Visions of the Daughters of Albion* (1793), *America, A Prophecy* (1793), *Songs of Experience* (1794), *The Song of Los* (1794), *The Book of Ahania* (1795), *The Book of Los* (1795), *Jerusalem* (1820), *The Ghost of Abel* (1822).

<sup>2</sup> Todas as traduções do inglês, salvo indicação contrária, serão nossas.

a) Primeira geração, compreendendo Wordsworth, Burns, Blake, Coleridge e outros com temas sobre a paixão, terror, mistério, folk, baladas, tradição medieval, emotividade; b) segunda geração, compreendendo Byron, Shelley, Keats e outros, que viajaram muito e morreram cedo. Os temas desta última consistiam em sonhos, ilusões dramáticas, sensibilidade romântica, criatividade, infância, amor não correspondido, heróis exilados, natureza, liberdade, sinceridade e moderação humana. A imaginação criativa e o sentimento individual produziram a mais alta conquista literária do Movimento Romântico; a lírica, com a sua liberdade, flexibilidade e intensidade. (BONNICI, 2004, p. 1).

O texto selecionado para análise é parte da coletânea *Songs of Experience* e se encontra transcrito abaixo:

London

I wander thro' each charter'd street,  
Near where the charter'd Thames does flow.  
And mark in every face I meet  
Marks of weakness, marks of woe.

In every cry of every Man,  
In every Infants cry of fear,  
In every voice: in every ban,  
The mind-forg'd manacles I hear

How the Chimney-sweepers cry  
Every blackning Church appalls,  
And the hapless Soldiers sigh  
Runs in blood down Palace walls.

But most thro' midnight streets I hear  
How the youthful Harlots curse  
Blasts the new-born Infants tear  
And blights with plagues the Marriage hearse.<sup>3</sup>  
(BLAKE, 2019).

O poema "London" está estruturado em quatro estrofes com quatro versos cada uma, apresenta um esquema de rimas ABAB / CDCD / EFEF / GHGH, que parecem sugerir o movimento do poeta numa atmosfera de solidão e pesadelo e ele consegue estabelecer um conflito entre as rimas alternadas dos quartetos de sua criação poética e a grotesca experiência que ele descreve (CASH, 2019, p. 148).

<sup>3</sup> Aqui, apresentamos a tradução do poema realizada por Paulo Vizzioli (BLAKE, 1993, p. 62-63). "Londres" - Em cada rua escriturada em que ando, / Onde o Tâmisia escriturado passa, / Eu nos rostos que encontro vou notando / Os sinais da doença e da desgraça. // Ouço nos gritos que os adultos dão, / E nos gritos de medo do inocente, / Em cada voz, em cada interdição, / As algemas forjadas pela mente // Se o Limpa-Chaminés acaso grita, / Assusta a Igreja escura pelos anos; / Se o Soldado suspira de desdita, / O sangue mancha os muros palacianos. // Mas o que mais à meia noite é ouvido / É a rameira a lançar praga fatal, / Que estanca o pranto do recém nascido / E empesteia a mortalha conjugal.

Ainda em relação às rimas, é relevante assinalar o que afirmam Ms. Rokeya e A. K. Zunayet Ahammed (2016, p. 38-39):

[...] He [the poet] puts emphasis on sound imagery which is suggestive of a noisy industrialized city Blake laments. Similarly, end rhymes contribute significantly to the development of the poem's dark atmosphere. For example, 'flow' and 'woe', 'man' and 'ban', 'fear' and 'hear', 'cry' and 'sigh' and 'curse' and 'hearse' create an atmosphere of animated grief. Really, the poem represents a gloomy picture of London as a symbol of fallen humanity.<sup>4</sup>

Não só as rimas, mas a seleção de vocábulos que conformam o campo semântico do poema – “weakness”, “woe”, “cry”, “appalls”, “blood”, “blights”, “plagues”, “hearse”<sup>5</sup> – manifestam um sentido negativo, que reforça os problemas e dilemas dos londrinos que o eu-lírico observa e tais palavras acabam enfatizando a visão negativa que o poeta romântico geralmente tem da sociedade na qual se encontra inserido.

O assunto do poema é o passeio do eu-lírico pelas ruas de Londres, por meio do qual ele vê os seus transeuntes, percebe e expressa os seus pesares ao longo dos versos, desvelando a sua solidão e o seu isolamento, uma vez que se encontra imerso em suas aflições e devaneios, elementos tão caros e sempre presentes nas poesias românticas.

Além disso, é possível perceber que, em conformidade com Geoffrey Keynes (*apud* CASH, 2019, p. 147), “this poem is one of Blake’s most outspoken protests against the effect of industrial civilisation upon the life of the individual”.<sup>6</sup>

4 [...] Ele [o poeta] coloca ênfase nas imagens sonoras que sugerem uma cidade industrializada e barulhenta que Blake lamenta. Da mesma forma, as rimas finais contribuem significativamente para o desenvolvimento da atmosfera escura do poema. Por exemplo, “passa” e “desgraça”, “homem” e “interdição”, “medo” e “ouvir”, “grita” e “suspira” e “maldição” e “pragas” criam uma atmosfera de tristeza animada. Realmente, o poema representa uma imagem sombria de Londres como símbolo da humanidade decaída. (ROLEYA, AHAMMED, 2016, p. 38-39).

5 “fraqueza”, “desgraça”, “grito”, “assustar”, “sangue”, “empestear”, “pragas”, “carro fúnebre”.

6 “este poema é um dos protestos mais sinceros de Blake contra o efeito da civilização industrial sobre a vida do indivíduo” (KEYNES *apud* CASH, 2019, p. 147).

Indubitavelmente, dois elementos se destacam em “London”: a cidade de Londres e os seus habitantes que transitam pelas suas ruas – o limpa-chaminés, o soldado e a prostituta. A atmosfera do poema pode ser descrita como muito triste, depressiva, crítica e desvela uma sociedade dividida em duas classes: ricos e pobres: de um lado, os menos afortunados (“Chimney-sweepers”, “hapless Soldiers”, “Harlots”, “Infants”)<sup>7</sup>, e de outro, “the clergy and the nobility, which are represented by “Palace walls” (v. 12) and “blackening Church” (v. 11)”<sup>8</sup> (BRÄUER, 2008). Vale destacar que os “Chimney-sweepers”<sup>9</sup> eram crianças que eram forçadas a limpar as chaminés e a trabalhar desde tenra idade.

A atmosfera à qual já nos referimos, termina por refletir um cenário apocalíptico, quase macabro, aproximando-se das paisagens do romance gótico, e tal interpretação é corroborada por Peter Cash (2019, p. 150), quando afirma que “it is on his nocturnal ramblings through the metropolis (‘midnight streets’) that Blake’s vision becomes almost apocalyptic”<sup>10</sup> e também por E. P. Thompson (*apud* DIESEL, 2015, p. 4), para quem “London is a literal poem and also an apocalyptic one. Instead of being a simple listing of London’s problems, unrelated abuses and suffering, it takes us to the city streets and shows us what Blake saw around him in his walks”.<sup>11</sup>

Nota-se que o eu-lírico empenha-se em retratar os problemas de uma cidade em pleno processo de industrialização e as vítimas desse

7 (“Limpadores de chaminés”, “Soldados infelizes”, “Prostitutas”, “Bebês”).

8 “o clero e a nobreza, que são representados pelas “Paredes do palácio” v. 12 e “Igreja escurecida” v. 11” (BRÄUER, 2008).

9 “Limpadores de chaminés”.

10 “é nas suas divagações noturnas pela metrópole (‘ruas da meia-noite’) que a visão de Blake se torna quase apocalíptica” (CASH, 2019, p. 150).

11 “Londres é um poema literal e também apocalíptico. Em vez de ser uma simples listagem de problemas de Londres, abusos e sofrimentos não relacionados, leva-nos às ruas da cidade e nos mostra o que Blake viu ao seu redor em suas caminhadas” (THOMPSON *apud* DIESEL, 2015, p. 4).

processo, os mais pobres, que são explorados e ignorados pelos mais poderosos. Desse modo, “[...] Every reader can [...] see London simultaneously as Blake’s own city, as an image of the state of English Society and as an image of the human condition”<sup>12</sup> (THOMPSON *apud* DUARTE, 2011, p. 151).

Durante a leitura, é possível notar que emerge o lado subjetivo do poeta, que se coloca no poema e se expressa na primeira pessoa: “I wander” (v. 1), “I meet” (v. 3), “I hear” (v. 8)<sup>13</sup> e essa é uma das marcas mais relevantes das produções poéticas do período romântico, pois em “*London* é como se Blake caminhasse pela cidade e mostrasse ao leitor como ele está imerso nesse universo urbano, compartilhando um sentimento que, na visão do poeta, seria geral a toda a sociedade” (DUARTE, 2011, p. 152).

Na primeira estrofe, ao vagar pelas ruas de Londres, o eu-lírico encontra a “charter’d street” e o “charter’d Thames”.<sup>14</sup> A repetição de “charter’d” serve para intensificar a sua indignação pela maneira como as pessoas de Londres têm sofrido as consequências do modelo econômico vigente e, além disso, a palavra “charter’d” refere-se “to a clear definition of the spaces in London, as each part of it seems to be owned by someone. Even the river, which more than anything else is a natural [element] and should not belong to anybody, is limited and confined by its definition”<sup>15</sup> (MANKOWITZ *apud* DIESEL, 2015, p. 3).

A respeito do vocábulo mencionado acima, é oportuno salientar que o poeta vê a cidade de Londres

12 Tradução de Flavia Maris Gil Duarte: “[...] Todo leitor é capaz, sem a ajuda de um crítico, de ver Londres simultaneamente como a própria cidade de Blake, como uma imagem do estado da sociedade da Inglaterra e, como uma imagem da condição humana. [...]” (THOMPSON *apud* DUARTE, 2011, p. 151).

13 “Eu vagueio” (v. 1), “Eu encontro” (v. 3), “Eu ouço” (v. 8).  
14 “rua escriturada” e o “Tâmisa escriturado”.

15 “a uma definição clara dos espaços em Londres, já que cada parte dela parece pertencer a alguém. Mesmo o rio, que mais do que qualquer outra coisa é um elemento natural e não deveria pertencer a ninguém, é limitado e confinado pela sua definição” (MANKOWITZ *apud* DIESEL, 2015, p. 3).

as a marked, divided place, where everything is mapped and owned. The use of words ‘wander’, ‘charter’d’ and ‘mark’ all contribute to the sombre atmosphere to the poem. The repetitive use of the word ‘charter’d’ reinforces the sense of stricture among the people and at the same time stresses Blake’s fury and hatred towards the ruling classes for their exploitative practices. “‘charter’d’ is a reference to the charters that allocate ownership and rights to specific people. Blake saw this as robbing ordinary people of their rights and freedoms. Even, the river which should normally be free for all and which is usually a symbol of life, freedom and the power of nature is under the ownership of the rich; it has been mapped to flow according to man’s direction- all these suggest corruption and misappropriation in every sphere of Society. Here the ‘charter’d Thames’ is a bitter reference to the way in which every aspect of life in London is owned, constricted, and measured by the political system. [...]” (ROKEYA, AHAMMED, 2016, p. 39).<sup>16</sup>

Nesse sentido, o termo “charter’d”<sup>17</sup> enfatiza a natureza injusta do capitalismo, segundo a qual o dinheiro é tirado da maioria, a classe trabalhadora, e é transferido para uma minoria aristocrática. A cidade de Londres está “crawling with class distinction, exploitation, ownership, alienation, despondency and so on”<sup>18</sup> (ROKEYA, AHAMMED, 2016, p. 39). Assim, as ruas estão demarcadas e até mesmo o rio é explorado por aqueles que têm poder e dinheiro, e desvelam a falta de liberdade e a opressão exercida pelas classes mais abastadas.

16 “como um lugar marcado e dividido, onde tudo é mapeado e possuído. O uso das palavras “vagar”, “escriturado” e “marca” contribuem para a atmosfera sombria do poema. O uso repetitivo da palavra “escriturado” reforça a sensação de constrição entre as pessoas e, ao mesmo tempo, enfatiza a fúria e o ódio de Blake em relação às classes dominantes por suas práticas de exploração. “escriturado” é uma referência aos estatutos que atribuem propriedade e direitos a pessoas específicas. Blake viu isso como uma maneira de roubar as pessoas comuns de seus direitos e liberdades. Mesmo o rio, que normalmente deveria ser livre para todos e que geralmente é um símbolo da vida, da liberdade e do poder da natureza está sob a posse dos ricos; foi mapeado para fluir de acordo com a direção do homem – tudo isso sugere a corrupção e apropriação indevida em todas as esferas da sociedade. Aqui, o “Tâmisa escriturado” é uma referência amarga à maneira como todos os aspectos da vida em Londres são possuídos, constrictos e medidos pelo sistema político. [...]” (ROKEYA, AHAMMED, 2016, p. 39).

17 “escriturado”.

18 “rastejando, com distinção de classe, exploração, propriedade, alienação, desânimo e assim por diante” (ROKEYA, AHAMMED, 2015, p. 39).

Os sentimentos e as sensações são elementos que se destacam dentro do poema. A melancolia, a dor e o sofrimento do eu-lírico ficam patentes durante toda a leitura de “London”. Quanto às sensações, duas delas, visão e audição são de extrema relevância na construção do poema. As duas posturas do poeta de ver e ouvir são importantes porque, de acordo com E. P. Thompson (*apud* CORSINO, 2014, p. 60), “the passage from sight to sound has an effect of reducing the sense of distance or of the alienation of the observer from his object of the first verse, and of immersing us within the human condition through which he walks”.<sup>19</sup> Dessa maneira, ao passar da observação para a audição, tanto o eu-lírico quanto o leitor acabam se encontrando mais próximos dos dramas daquelas personalidades que aparecem no poema – crianças, soldados, prostitutas.

Durante a caminhada, o poeta vê “ruas e rios escriturados” (“charter’d”), as faces dos pedestres e ouve os seus choros e gritos. A respeito desse último aspecto, é válido salientar que “the sense of hearing is of great importance to Blake which can be seen by the use of an acrostic. In the third stanza the first letter of each line read top down results in the word “HEAR” in capital letters”<sup>20</sup> (BRÄUER, 2008):

How the Chimney-sweepers cry  
Every blackning Church appalls,  
And the hapless Soldiers sigh  
Runs in blood down Palace walls.<sup>21</sup> (BLAKE, 2019, grifos nossos).

19 “[...] a transição da visão para o som tem um efeito de reduzir o sentimento de distância ou de alienação do observador de seu objeto no primeiro verso, e nós somos imersos na condição humana através da qual ele caminha [...]” (THOMPSON *apud* CORSINO, 2014, p. 60).

20 “o sentido da audição é de grande importância para Blake, o que pode ser visto pelo uso de um acróstico. Na terceira estrofe, a primeira letra de cada linha de cima para baixo resulta na palavra “OUÇA” [“HEAR”] em letras maiúsculas” (BRÄUER, 2008).

21 Se o Limpa-Chaminés acaso grita,  
Assusta a Igreja escura pelos anos;  
Se o Soldado suspira de desdita,  
O sangue mancha os muros palacianos. (BLAKE, 2019).

Dessa maneira, “os sons, visões e marcas (“marks”) deixam uma impressão indelével de Londres sobre nós” (WOLFREYS *apud* BRÄUER, 2008) e se tornam uma ilustração realista da Inglaterra e, em particular, de Londres, durante o período da industrialização e, sob essa perspectiva, “a cidade da expansão da indústria e do comércio e da ordem civilizada contrastava com o crescimento desordenado e descontrolado da multidão de pobres que habitava Londres” (DUARTE, 2011, p. 154).

Essa multidão de pobres se faz presente no poema por meio das alusões à criança que grita, ao “limpa-chaminés” que chora, aos soldados que suspiram, às prostitutas que têm filhos de maridos infiéis e todos acabam se tornando vítimas de uma sociedade implacável, insensível, movida por interesses e não por sentimentos altruístas, os quais ficam restritos ao eu-lírico e a sua percepção desoladora da realidade que o cerca, já que “London is a place in which there is no innocence, not even for ‘new-born’ babies; rather, it is a system in which innocent bodies-and-souls are immediately entrapped, duly exploited and finally infected”<sup>22</sup> (CASH, 2019, p. 151), estabelecendo um círculo vicioso no qual as doenças são transmitidas por meio das relações sexuais e contaminam homens e mulheres, evidenciando uma sociedade de aparências na qual nem mesmo um dos seus pilares principais, o casamento, garante a felicidade ou a ausência de doenças e as consequências desastrosas para os filhos legítimos ou frutos de relacionamentos extraconjugais.

A título de ilustração, transcrevemos abaixo a música “London London” concebida e cantada pelo cantor Caetano Veloso:

22 “Londres é um lugar onde não há inocência, nem mesmo para recém-nascidos; mais ainda, é um sistema no qual corpos e almas inocentes são imediatamente aprisionados, devidamente explorados e finalmente infectados” (CASH, 2019, p. 151).

London London

I'm wandering round and round nowhere to go  
I'm lonely in London, London is lovely so  
I cross the streets without fear  
Everybody keeps the way clear  
I know, I know no one here to say hello  
I know they keep the way clear  
I am lonely in London without fear  
I'm wandering round and round here nowhere to go

While my eyes  
Go looking for flying saucers in the sky

While my eyes  
Go looking for flying saucers in the sky

Oh Sunday, Monday, autumn pass by me  
And people hurry on so peacefully  
A group approaches a policeman  
He seems so pleased to please them  
It's good at least to live and I agree  
He seems so pleased at least  
And it's so good to live in peace and  
Sunday, Monday, years and I agree

While my eyes  
Go looking for flying saucers in the sky  
While my eyes

Go looking for flying saucers in the sky

I choose no face to look at, choose no way  
I just happened to be here, and it's ok  
Green grass, blue eyes, grey sky  
God bless silent pain and happiness  
I came around to say yes, and I say  
Green grass, blue eyes, grey sky  
God bless silent pain and happiness  
I came around to say yes, and I say

But my eyes go looking for flying saucers in  
the sky<sup>23</sup> (VELOSO, 2019).

23 Tradução de Antonio Cícero (*apud* SECCHIN, 2018, p. 2)  
Londres Londres

Vagando sem destino por aí  
Por Londres Londres linda vou sozinho  
Atravesso as ruas sem temer  
Todo o mundo abre-me o caminho  
Ninguém há que eu conheça e cumprimente  
Só sei que todos abrem-me o caminho  
Estou sozinho em Londres sem temer  
Vagando sem destino por aí

Enquanto meus olhos  
Procuram discos voadores lá no céu

Ah, domingo e segunda, outono passam por mim  
E gente apressada mas tranquila  
Pessoas se dirigem a um guarda  
Que aparentemente acha agradável agradar  
Ao menos viver é bom e eu concordo  
Ao menos ele aparentemente acha agradável  
É tão bom viver em paz e  
Domingo, segunda, anos e eu concordo

Enquanto meus olhos  
Procuram discos voadores lá no céu

Não escolho olhar para rosto algum  
Não escolho caminho algum

De acordo com as colocações de Antonio Carlos Secchin (2018, p. 1), a referida música trata do exílio involuntário em Londres, entre 1969 e 1971, de Caetano Veloso, por imposição do regime militar que vigorava nesse período, perseguindo, matando e oprimindo não só pessoas do povo como também personalidades do nosso meio artístico.

A nossa intenção não é analisar em profundidade a canção transcrita, mas apontar algumas similaridades entre ela e o poema de Blake, a começar pelos títulos, que trazem o nome da capital da Inglaterra e do Reino Unido. Além disso, as emoções e os sentimentos do eu-lírico da canção também dialogam com aqueles do poema de William Blake e o texto de Caetano corresponde “a um *flash* ou sequência de *selfies* [...] ao longo de um passeio silente e solitário” (SECCHIN, 2018, p. 4). Tanto em “London” quanto em “London London” observamos um momento de extrema solidão, de sofrimento e de falta de comunicação com os seres que caminham pelas ruas londrinas. Em ambas, o eu-lírico é um romântico, incompreendido, em luta contra uma sociedade que o oprime.

Essa aproximação proposta por nós permite considerar que a periodização estabelecida em relação ao Romantismo e também relativas a outros períodos literários é uma convenção, uma vez que traços do romantismo, do realismo estão presentes em textos contemporâneos e, nesse sentido, é perfeitamente cabível considerar que

o Romantismo em todas as suas manifestações, desde o campo político até ao da vida social, com especial incidência na arte, marcou o início da vida moderna. Para todas as manifestações artísticas e literárias do nosso tempo, é possível encontrar uma raiz no Romantismo. (SOUSA, 1980, p. 22-23).

Apenas me acontece estar aqui  
E é legal  
Gramma verde, olhos azuis, céu cinza, Deus abençoe  
Dor silenciosa e felicidade  
Eu vim para dizer sim, e digo

Mas meus olhos  
Procuram discos voadores lá no céu.

Todos os dois eu-líricos (o do poema e o da canção) apresentam características e comportamentos regidos por códigos estabelecidos no final do século XVIII e XIX, oriundos da França e da Alemanha. Desse modo, é possível enxergar elementos românticos em composições contemporâneas, comprovando que as obras literárias não são estanques, elas podem ser inovadoras, mas certamente trazem elementos clássicos, e o diálogo entre modernos e antigos, entre velhos e novos, entre o próprio e o alheio, conforme Tania Carvalhal (2003) é perene e esteve e está presente em todos os movimentos literários de todas as nações.

A respeito do movimento romântico e, mais especificamente, sobre a sua poesia, a pesquisadora Maria Leonor Machado de Sousa (1980, p. 16) tece um comentário muito pertinente e que sintetiza de certo modo as análises efetuadas neste ensaio:

[...] Um elemento é comum a toda a poesia romântica, quer se trate de uma expressão de amor quer seja um hino à liberdade – uma sensação melancólica, de insatisfação, da nostalgia de uma idade de ouro inatingível, ou porque se perdeu com a inocência ou porque as limitações humanas não permitem alcançá-la.

Seja na música de Caetano, seja no poema de Blake que foi analisado, é possível constatar que, nos dois casos, predomina um eu-lírico que podemos classificar como pertencente ao período designado como romântico por teóricos e críticos, pois os dois, em primeira pessoa, manifestam seus estados de espírito, suas dores, seus sentimentos de nostalgia e de inconformidade face à realidade que os oprime e não são capazes de se comunicar

com aqueles que os rodeiam, mas tão somente observar que eles também têm problemas e sofrem (no poema de Blake), ou sentindo-se deslocado, distante dos transeuntes, devaneando “em direção a outro mundo, o extramundo, o disco-voador” (SECCHIN, 2018, p. 3), para permanecer na solidão (na canção de Veloso).

A análise do poema “London” permitiu constatar a solidão e o sofrimento do eu-lírico que vê e se comove com uma sociedade corrompida, com separações muito nítidas entre as classes sociais (pobres x ricos), circunscritas a espaços específicos, demarcados, onde até elementos da natureza como o rio (Tâmis) é controlado e deve servir aos propósitos daqueles que têm condições de explorá-lo.

O poeta romântico é um ser solitário que se debate e se revolta contra um mundo que ele considera medíocre, injusto, e do qual ele quer se libertar. Em “London” isso fica evidente pela postura do eu-lírico que observa e ouve os lamentos daqueles que, como ele, sofrem e se sentem abandonados, menosprezados.

A cidade grande converte-se no símbolo romântico por excelência, uma vez que mesmo em meio à multidão (ou entre seres distintos – crianças, homens, mulheres), o poeta não consegue deixar de se sentir sozinho, melancólico, triste, pondo em evidência o modelo do homem do romantismo que, no universo poético, opõe-se ao mundo e expõe sentimentos de amargura, dor e sofrimento como o eu-lírico de “London”, conforme buscamos enfatizar em nossa análise.

## REFERÊNCIAS

- BLAKE, William. London. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/43673/london-56d222777e969>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- BLAKE, William. *William Blake: poesia e prosa selecionadas*. Edição bilíngue. Introdução, seleção, tradução e notas Paulo Vizioli. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- BONNICI, Thomas. *Poetry of the Nineteenth and Twentieth Centuries*. 1. ed. Maringá: Editora Massoni, 2004.
- BRÄUER, Annika. The Representation of London in William Blake's "London" and William Wordsworth's "Composed upon Westminster Bridge". Munich, GRIN Verlag, 2008. Disponível em: <https://www.grin.com/document/162790>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio – ensaios de literatura comparada*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.
- CASH, Peter. William Blake: London. *The Use of English*, 2019, p. 144-151. Disponível em: <https://www2.le.ac.uk/offices/english-association/schools/resources-for-trainee-teachers-and-nqts/Blake%20London%202063.2.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- CORSINO, Thaís de Sousa. *William Blake e o Romantismo Inglês*. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de História, Uberlândia, 2014.
- DIESEL, Sophia Celina. London and the Romantic Poetry of Blake and Wordsworth. *Revista LitCult*, v. 9, 2. Semestre 2015, p. 1-7. Disponível em: <https://litcult.net/2016/02/27/london-and-the-romantic-poetry-of-blake-and-wordsworth-sophia-celina-diesel/>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- DUARTE, Flavia Maris Gil. *Londres dos limpadores de chaminés: literatura e experiência histórica nos poemas London e The Chimney Sweeper de William Blake (1789-1794)*. Dissertação (Mestrado em História Social). Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2011.
- MOREIRA, Sandra Regina Fonseca, SPARANO, Magalí Elisabete. O romantismo inglês – Poesia. Campus Virtual Cruzeiro do Sul. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc\\_2011/1sem\\_2011/litinglesa/unidade3/texto\\_teorico.pdf](https://arquivos.cruzeirodosulvirtual.com.br/materiais/disc_2011/1sem_2011/litinglesa/unidade3/texto_teorico.pdf). Acesso em: 29 mai. 2019.
- PARADISO, Silvio Ruiz. *Literaturas em Língua Inglesa I*. Maringá: UniCesumar, 2018.
- ROKEYA, Ms., AHAMMED, A. K. William Blake's "London": A Bleak Picture of Late 18th Century London. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, v. 21, Issue 3, Ver. III (Mar. 2016), p. 38-42. Disponível em: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2021%20Issue3/Version-3/F2103033842.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- SECCHIN, Antonio Carlos. Conferência: Caetano Veloso: Londres e São Paulo. Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 3 de abril de 2018, p. 1-7. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/antonio-carlos-secchin/conferencia-caetano-veloso-londres-e-sao-paulo>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- SOUSA, Maria Leonor Machado de. Romantismo inglês: uma interpretação. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – FCSH, Universidade Nova de Lisboa*, n. 1, 1980, p. 7-23. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/4212>. Acesso em: 29 mai. 2019.
- VELOSO, Caetano. London London. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/caetano-veloso/london-london/letra/>. Acesso em: 29 mai. 2019.

**Submissão: 07 de junho de 2019.**

**Aceite: 21 de julho de 2019.**

# Al príncipe y a la princesa no pude verlos: noções de gênero gramatical em *Gramática de la Lengua Castellana*

Felipe Rodrigues Echevarria<sup>1</sup>

## RESUMO

*Gramática de la lengua castellana* (1847), produzida pelo gramático venezuelano Andrés Bello, inaugura um lugar de legitimidade para o espanhol falado na América Latina no século XIX. As regras gramaticais recortadas da obra e analisadas no presente trabalho são aquelas que se referem ao gênero gramatical das palavras. Para o gramático, existem três gêneros gramaticais: o masculino, o feminino e o neutro. Observamos que em tais regras existe uma espécie de hierarquia que valoriza e prioriza o gênero masculino. Sendo assim, compreendemos que não se trata apenas de regras gramaticais e sim da exterioridade da língua funcionando na gramática, ou seja, certas práticas sociais que se manifestam em instrumentos linguísticos como dicionários e gramáticas.

Palavras-chave: Andrés Bello. Gramáticas. Gênero gramatical. História das Ideias Linguísticas. Instrumentos linguísticos.

## AL PRÍNCIPE Y A LA PRINCESA NO PUDE VERLOS: GRAMMATICAL GENDER'S NOTIONS IN *GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA*

## ABSTRACT

*Gramática de la lengua castellana* (1847), created by the Venezuelan grammarian Andrés Bello, inaugurates a place of legitimacy for the Spanish language talked in Latin America in the nineteenth century. The grammatical rules taken from the Bello's work and presented in this article are those that refer to the grammatical gender of the words. For the grammarian, there is three grammatical genres: the masculine, the feminine and the neutral. What is there is a kind of hierarchy that values and prioritizes the male gender. Thus, we understand that it is not just grammatical rules but the externality of the language in grammar, that is, the social options that are manifested in linguistic instruments such as dictionaries and grammars.

Keywords: Andrés Bello. Grammars. grammatical gender. History of the Linguistic Ideas. linguistic instruments.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em nossas palavras iniciais, gostaríamos de, em um primeiro momento, justificar o porquê da escolha de *Gramática de la lengua castellana* (1847), da autoria de Andrés Bello, como objeto de pesquisa para o presente trabalho. A gramática escrita por Bello foi estudada durante a disciplina de Língua, Política e História no Doutorado em Estudos Linguísticos da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria,

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos (UFSM). E-mail: elipe230285@hotmail.com

devido à sua importância para o estudo da língua espanhola, uma vez que essa gramática é um marco no espanhol latino-americano, sendo uma das primeiras a priorizar a língua castelhana falada na América. *Gramática de la lengua castellana* promove não uma total ruptura com a Academia Espanhola e, sim, dá ao espanhol latino-americano um lugar de legitimidade, onde os falantes podiam (e ainda podem) encontrar o que é próprio do espanhol da América Latina, ou ainda, os *americanismos*, nas palavras de Bello. Consideramos a obra desse gramático como um gesto de desmitificar que somente a língua do colonizador é a “correta” e “cult”, gesto esse que se configura como um movimento definido por Orlandi (2009) como *descolonização linguística*.

O *corpus* de nosso trabalho constitui-se pelos recortes das definições de gênero gramatical apresentadas por Bello. Justificamos a escolha desse *corpus* pelo fato de ter relação com nossa tese de doutorado, que está em andamento e objetiva analisar e refletir sobre como questões de gênero enquanto sexualidade materializam-se na língua. Fundamentados teoricamente na História das Ideias Linguísticas (HIL), tomamos as gramáticas e dicionários como instrumentos linguísticos e como objetos discursivos. Nesse sentido, observamos como a gramática produzida por Bello não apenas possui funções pedagógicas, como também é capaz de revelar práticas sociais e culturais da época e do país nos quais foi produzida. Assim, trazemos alguns apontamentos biográficos do gramático venezuelano que viveu boa parte de sua vida no Chile, vindo a ser um dos grandes nomes do cenário intelectual da América Latina do século XIX.

Em nosso gesto de análise, apresentamos o *corpus* para que possamos refletir como funcionam as regras de gênero gramatical em *Gramática de la lengua castellana*; segundo Bello, existem três: o masculino, o feminino e o neutro. Um olhar atento para nosso *corpus* fez-nos observar como o

apagamento da mulher e certas hierarquias sociais vigentes na sociedade chilena do século XIX projetam-se na gramática de Bello. Para fomentar a discussão, trazemos apontamentos de outros gramáticos sobre gênero gramatical e a visão da filósofa estadunidense Judith Butler sobre como o gênero masculino na gramática já configura, por si só, uma categoria gramatical geral de ser humano.

## AS GRAMÁTICAS COMO INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS

Gramáticas e dicionários, de acordo com Auroux (2014), são, até os dias de hoje, os principais pilares de nosso conhecimento metalinguístico. Estes dois instrumentos linguísticos são resultantes do processo de *gramatização*, que, ainda para o autor, trata-se de um “processo que consiste em *descrerver e instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias” (AUROUX, 2014, p. 65, grifos do autor), ou seja, permitir que uma língua seja ensinada e/ou aprendida tendo como ferramentas gramáticas e dicionários. A *gramatização* vem a ser a segunda revolução técnico-linguística depois do advento da escrita, marcando a passagem dos saberes epilinguísticos (de cunho empírico e especulativo) aos saberes metalinguísticos (devidamente fundamentados por uma metalinguagem). Este processo transformou o modo de comunicação entre nações, uma vez que permitia que, através de instrumentos linguísticos, fosse possível ter conhecimento acerca da língua do *outro*, pois, ao saber mais sobre a língua do *outro*, conseqüentemente, sabe-se mais sobre sua cultura e sua história.

A História das Ideias Linguísticas (HIL) é um projeto que surgiu através de uma parceria entre a Universidade Paris VII, da França, e a UNICAMP – Universidade Federal da Campinas. Este projeto tem como principal interesse a produção de instrumentos linguísticos que se faz no país desde o século XVI até os dias atuais (GUIMARÃES,

1996), além de possibilitar uma nova perspectiva de abordagem na Linguística com enfoque na produção do conhecimento linguístico. Sendo assim, a HIL, que inicialmente era um projeto oriundo das duas universidades, estabeleceu-se no Brasil e um de seus principais objetivos é “estudar a história da constituição de um saber metalingüístico no Brasil, sobretudo com relação a instrumentos lingüísticos (gramáticas e dicionários). O objetivo é também o de compreender a história da formação de uma língua nacional no país” (NUNES, 1999, p. 11).

Em relação às gramáticas, Auroux (2014) destaca algumas de suas finalidades, como a função pedagógica, por exemplo, e aspectos históricos envolvidos na produção destes instrumentos linguísticos:

Em nossos dias, a gramática é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira. Isso se deve tanto ao desenvolvimento do sistema escolar quanto ao da gramática. Em tempos remotos, nunca se teve espontaneamente a idéia de fazer uma *gramática* – um corpo de regras explicando como construir palavras, mesmo que sob a forma implícita de paradigmas – para aprender a falar. A tradição árabe, assim como a indiana, comporta bem o *topos* de uma invenção da gramática para guiar a língua falada e corrigir os erros (AUROUX, 2014, p. 27, grifos do autor).

O que hoje conhecemos por gramática é uma das formas de saber linguístico mais trabalhadas no Ocidente durante estes dois milênios. Em outros tempos, a produção de gramática levava em conta aspectos tanto da língua falada como da língua escrita. Para Dias; Bezerra (2010), na atualidade, já não se consideram apenas os fins pedagógicos da gramática. Seria “ingênuo” pensar que esse instrumento linguístico abarca todos os saberes sobre a língua. Nesse sentido,

[...] a gramática abrigaria num só livro o saber sobre a língua, concebido como consolidado e estável, por isso adequado à prática da consulta. Ressaltemos, contudo, o fato de que as gramáticas modernas vão se desvencilhando aos poucos dessa imagem de gramática como

manual para consulta, uma imagem fortemente ligada às clássicas gramáticas tradicionais. Elas já não trazem instruções quanto ao emprego “correto” das preposições, dos pronomes, ou dos traços marcadores de concordância entre vocábulos na sentença, ou mesmo quanto ao uso dos sinais de pontuação ou das convenções ortográficas. A presença dessas instruções fazia do livro de gramática um instrumento útil para aqueles que queriam apenas “tirar uma dúvida” (BEZERRA; DIAS, 2010, p. 16-17).

Observamos que as gramáticas apresentam outras características que estão diretamente relacionadas a certas práticas sociais e históricas. Interessa-nos saber e discutir aspectos linguísticos e históricos da *Gramática de la lengua castellana* (1874 [2004]) produzida por Andrés Bello.

## ANDRÉS BELLO E A GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA: CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Andrés Bello é um importante e reconhecido intelectual na América Latina, sendo considerado um dos mais importantes educadores do continente latino-americano no século XIX. Além de educador, o gramático venezuelano é humanista, jurista, filósofo e político. Nascido em Caracas no ano de 1781, Bello mudou-se para Londres, onde viveu duas décadas antes de estabelecer-se no Chile. Desde cedo, já desempenhava atividades intelectuais, chegando a dar aulas particulares em sua casa, inclusive, para outro importante intelectual e político latino-americano: Simón Bolívar. Sua obra tornou-se uma referência na América Latina de forma que até hoje é consultada e considerada uma referência para os falantes de língua espanhola (WEINBERG, 2010). Apresentamos algumas das vivências de Bello no Chile, pois esse país é que compôs o contexto social e histórico em que a obra do autor está inscrita:

Quando Bello chega a Valparaíso, em 25 de junho de 1829, o Chile atravessa momento excepcional de sua história, com mudanças de longo alcance em suas estruturas socioeconômicas, políticas e institucionais,

que se somavam às substanciais modificações nos níveis cultural e educacional. É a época da grande expansão da indústria de mineração, que dinamiza toda a economia.

Essa inesperada prosperidade permite, em certo sentido, restaurar um clima de maior estabilidade, no qual se instaura rapidamente um novo equilíbrio entre os diversos grupos de interesse, sejam rurais ou comerciais. A Batalha de Lircay marca o fim de um ciclo: logo após a derrota dos liberais (chamados pipiolo) para os conservadores (pelucones), o general Joaquín Prieto ocupa o poder e, assessorado por Diego Portales como ministro do Interior e dos Negócios Estrangeiros, executa um programa que, basicamente, consistia na restauração da lei e da ordem. A Constituição centralizadora de 1833, baseada no sufrágio limitado, afasta-se sensivelmente da precedente, mais democrática. Favorecem-se os setores conservadores tradicionais, mas, como já se apontou, seu rigor também beneficia todos os setores produtivos, já que o advento de uma república autoritária, sob firme comando presidencial, serve para consolidar a ordem, organizar as finanças públicas e a disciplina no Exército, até então fator de instabilidade (WEINGERG, 2010, p. 21-22).

Nosso objetivo, ao fazer este breve percurso pela história do Chile, é compreender como aspectos sociais e históricos materializam-se em instrumentos linguísticos, sobretudo em gramáticas. Ou, mais especificamente, interessa-nos observar como relações de poder e formas de hierarquia da sociedade chilena do século XIX deixam marcas em *Gramática de la Lengua Castellana*. Ao buscarmos na história do país como se deu a formação da sociedade do Chile, observamos que se trata de um processo histórico onde alguns sujeitos pouco aparecem; são silenciados e/ou apagados, como é o caso dos indígenas e das mulheres. No que tange à população indígena, de acordo com Reis (2015), em relação aos indígenas *mapuche*, é possível notar um apagamento desses sujeitos em livros de História. O historiador chileno Jorge Pinto atenta para a desqualificação e o “desaparecimento” dos *mapuche* na história do Chile:

[...] la historiografía del siglo XIX contribuyó, en no poca medida, a ratificar la imagen tan negativa que se formó la intelectualidad, la clase política y la elite chilena del mapuche

en la segunda mitad del siglo pasado. Los cuatro grandes historiadores de la época - Benjamín Vicuña Mackenna, Miguel Luis Amunátegui, Diego Barros Arana y Crescente Errázuriz -, emitieron juicios lapidarios acerca del indígena. Con la sola excepción de José Toribio Medina, quien en 1882 publicó *Los Aborígenes de Chile*, en uno de los primeros intentos por estudiar científicamente a los pueblos indígenas, los demás historiadores del siglo XIX se olvidaron de ellos o simplemente los excluyeron de la historia<sup>2</sup> (PINTO, 2003, p. 171).

O exemplo do desprestígio dos *mapuche* em livros sobre a história do Chile serve apenas para ilustrar como certos sujeitos podem sentirem-se apagados ou mal representados em instrumentos linguísticos. Gostaríamos de discutir sobre como as mulheres do Chile aparecem no processo histórico do país na época da produção da gramática de Bello, visto que discutiremos, no decorrer do trabalho, sobre noções de gênero gramatical na obra do autor venezuelano. Conforme Cruz et al. (1978), o que se sabe da mulher chilena do século XIX foi possível através de relatos de viajantes que passaram pelo país. Eles descreveram-nas como mulheres de estatura mediana, cabelos compridos e olhos negros, em relação ao seu aspecto físico. O que chamou a atenção dos viajantes foi o desenvolvimento físico precoce de algumas pré-adolescentes, o que justificava casamentos e uniões precoces. Quanto ao âmbito em que viviam essas mulheres, as autoras afirmam que

Durante el siglo XIX, la mujer se mantuvo dentro de los moldes clásicos del espíritu de la época, en que el hogar y la familia constituyen su mundo.

2 [...] a historiografía do século XIX contribuiu, em grande medida, para ratificar a imagem tão negativa que a intelectualidade, a classe política e a elite chilena formaram do *mapuche* na segunda metade do século passado. Os quatro grandes historiadores da época - Benjamín Vicuña Mackenna, Miguel Luis Amunátegui, Diego Barros Arana e Crescente Errázuriz - emitiram juízos lapidários sobre o indígena. Com a explicação de José Toribio Medina, que em 1882 publicou *Los Aborígenes de Chile*, em uma das primeiras tentativas de estudar cientificamente os povos indígenas, os demais historiadores do século XIX esqueceram-se deles ou simplesmente os excluíram da História (PINTO, 2003, grifos do autor, tradução nossa)

La vivienda y su decorado, sus costumbres sociales y religiosas del periodo, nos dan el marco y el ambiente en que transcurre la vida cotidiana de la mujer.

Dos formas de vida surgen del estudio del periodo. La mujer de las zonas rurales tiene un contorno y una mentalidad muy diferentes de la ciudad. De ahí que sea necesario describir en forma independiente estos dos ámbitos tan diversos. El urbano es el centro del gobierno, de la cultura, de las nuevas costumbres y esto se traduce en el surgimiento de las mujeres de élite que han dejado una mayor cantidad de testimonios. Pero no debemos olvidar que el siglo XIX fue eminentemente rural y la silenciosa mayoría de la mujer chilena se encuentra en ese campo. En efecto, a mediados de siglo la población constituía el 80% de la población total, en tanto que el censo de 1895 arrojó una población rural equivalente a 54% de los habitantes<sup>3</sup> (CRUZ et al., 1978, p. 78).

Desta forma, as mulheres chilenas mantinham-se circunscritas ao âmbito doméstico, tanto na zona rural quanto nas cidades, sob a forte influência dos costumes católicos. Observamos que era pouca a participação das mulheres em outros setores na conservadora e patriarcal sociedade chilena do século XIX. Sob nosso prisma, entendemos que este apagamento da mulher estende-se a toda a América Latina. No Brasil, por exemplo, segundo Rezutti (2018), comumente, a história do país é contada *por* homens *sobre* homens. Pouco sabemos sobre o protagonismo feminino em feitos históricos do Brasil, bem como a atuação da mulher em setores como política, administração de

3 [...] Durante o século XIX, a mulher manteve-se dentro dos moldes clássicos do espírito da época, em que o lar e a família constituem seu mundo. O domicílio e sua decoração, seus costumes sociais e religiosos do período, nos dão o marco e o ambiente em que transcorre a vida cotidiana da mulher. Duas formas de vida surgem do estudo do período. A mulher das zonas rurais tem um contorno e uma mentalidade bastante diferentes da cidade. A partir disso, é necessário descrever de formas independentes estes dois âmbitos tão diversos. O urbano é o centro do governo, da cultura, dos novos costumes e isto se traduz no nascimento das mulheres de elite que deixaram uma maior quantidade de testemunhos. Porém não devemos esquecer que o século XIX foi eminentemente rural e a silenciosa maioria da mulher chilena encontra-se nesse campo. Em efeito, em meados do século a população constituía o 80% da população total, tanto que o censo de 1895 estimou uma população rural equivalente a 54% dos habitantes (CRUZ et al., 1978, tradução nossa).

bens e participação no processo de independência do país.

## GÊNERO MASCULINO, FEMININO E NEUTRO EM GRAMÁTICA DE LA LENGUA CASTELLANA: UM GESTO DE ANÁLISE

*Gramática de la lengua castellana* foi produzida e pensada por Bello como uma forma de dar autenticidade à língua espanhola falada na América Latina, admitindo, sim, a importância das regras gramaticais advindas do espanhol falado na Espanha, porém, ao mesmo tempo, afastando-se daquilo que a Espanha, enquanto país colonizador da maioria dos países da América Latina, dita como “certo” e “errado”. Consideramos a obra de Bello como um movimento de *descolonização linguística* (ORLANDI, 2009), ou seja, quando um país passa a produzir seus próprios instrumentos linguísticos desvinculando-se das gramáticas e dicionários oriundos de países colonizadores. Os “americanismos” passaram a ser considerados para que não só a herança colonial espanhola fosse considerada como correta. Para o gramático, a academia espanhola devia ser respeitada e vista como uma ferramenta de colaboração, mas não como uma “ditadora de regras”.

Tamanha foi a importância da gramática de Bello que esta alcançou os limites peninsulares, embora o intelectual venezuelano sempre tivesse como foco a América Latina, sobretudo Chile e Venezuela. Já consolidado como um grande nome da cena intelectual da América Latina, lançou *Gramática de la lengua castellana* como uma forma de ensinar aqueles que viviam no continente latino-americano do século XIX e que possuíam o espanhol como língua materna. Enfatizava que a gramática era uma arte do bem falar e que uma das maneiras mais eficazes de adquirir essa técnica era ter a língua dos escritores como um padrão a

ser seguido. Para Bello, as classes ditas educadas seguiam as tradições literárias.

Quanto às noções de gênero masculino, feminino e neutro em *Gramática de la lengua castellana*, apresentamos alguns recortes para que possamos compreender como o autor as define. No capítulo VII – *Terminación femenina de los sustantivos*, Bello traz alguns exemplos de como os substantivos que significam seres vivos costumam variar de terminação para significar o sexo feminino. São eles: *ciudadano, ciudadana; señor, señora; cantor, cantora; marqués, marquesa; león, leona; barón, baronesa; abad, abadesa; alcalde, alcaldesa; príncipe, princesa; poeta, poetisa; profeta, profetisa; sacerdote, sacerdotisa; emperador, emperatriz; actor, actriz; cantor, cantatriz; czar, czarina; cantor, cantarina; rey, reina; gallo, gallina*. Em uma passagem do capítulo, encontramos uma explicação para a tão polêmica palavra *presidenta*, objeto de inúmeras discussões nos últimos anos:

En los sustantivos que significan empleos o cargos públicos, la terminación femenina se suele dar a la mujer del que los ejerce; y en este sentido se usan *presidenta, regenta, almiranta*; y si el cargo es de aquellos que pueden conferirse a mujeres, la desinencia femenina significa también o únicamente el cargo, como *reina, priora, abadesa*. Mas a veces se distingue: *la regente* es la que ejerce por sí la regencia, la regenta la mujer del regente<sup>4</sup> (BELLO, 1874 [2004], p. 72, grifos do autor).

Seguem diversas outras regras, como por exemplo, substantivos como *patriota*, que servem tanto para o masculino quanto para o feminino, variando apenas o artigo definido que os antecede. Se nos referimos a um homem patriota, usamos o artigo *el*; (*el patriota*). Se se trata de uma mulher, empregamos o *la*, (*la patriota*), assim como em outros casos como *mártir, virgen* e *intérprete*. Ou

4 Nos substantivos que significam empregos ou cargos públicos, a terminação feminina costuma-se dar à mulher que os exerce; e neste sentido usam-se *presidenta, regenta, almiranta*; e se o cargo é daqueles que podem ser conferidos às mulheres, a desinência feminina significa também ou unicamente o cargo, como *reina, priora, abadesa*. Mas, às vezes, distingue-se: *la regente* é a que exerce por si a regência, a regenta é a mulher do regente (BELLO, 1874 [2004], tradução nossa, grifos do autor).

seja, são os artigos definidos *el* e *la* que definirão se palavras como *mártir* são masculinas ou femininas.

Não somente no capítulo VII, como também em outros que se seguem, o autor traz toda sorte de explicações acerca de variações de gênero gramatical. Referente à terminação feminina dos adjetivos, Bello elenca algumas regras:

143. 1.<sup>a</sup> Son invariables todas las vocales, menos la *o*: *un árbol indígena, una planta indígena; un hombre ilustre, una mujer ilustre; un leve soplo, una aura leve; trato baladí, conducta baladí; paño verdegay, tela verdegay; pueblo hindú, lengua hindú*.

144. 2.<sup>a</sup> Son asimismo invariables los terminados en consonante, verbigracia, *cuerpo gentil, figura gentil; hombre ruin, mujer ruin; hecho singular, hazaña singular; un caballero cortés, una dama cortés; el estado feliz, la suerte feliz*.

145. 3.<sup>a</sup> Los en *o* la mudan en *a*, como *lindo, linda; atrevido, atrevida*.

Excepciones:

146. 1.<sup>a</sup> Los en *an, on, or*, añaden *a*; v. gr. *holgazán, holgazana; juguétón, juguetona; traidor, traidora*; exceptuados *mayor, menor, mejor, peor, superior, inferior, exterior, interior, anterior, posterior, ceterior, ulterior*, que son invariables. *Superior* añade *a*, cuando es sustantivo significando la mujer que gobierna una comunidad o corporación<sup>5</sup> (BELLO, 1874 [2004], p. 73, grifos do autor).

Ao afirmar que quando há duas formas para os dois sexos, nos valem da masculina para designar a espécie, prescindindo do sexo, compreendemos que há uma espécie de hierarquia entre os gêneros gramaticais: “*así hombre, autor, poeta, león*, se adaptan a todos los casos en que se habla de cosas que no conciernen particularmente a la mujer

5 143. 1.<sup>a</sup> São invariáveis todas as vogais, menos a *o*: *un árbol indígena, una planta indígena; un hombre ilustre, una mujer ilustre; un leve soplo, una aura leve; trato baladí, conducta baladí; paño verdegay, tela verdegay; pueblo hindú, lengua hindú*.

144. 2.<sup>a</sup> São invariáveis os terminados em consoante, como por exemplo, *cuerpo gentil, figura gentil; hombre ruin, mujer ruin; hecho singular, hazaña singular; un caballero cortés, una dama cortés; el estado feliz, la suerte feliz*.

145. 3.<sup>a</sup> Os em *o* mudam para *a*, como *lindo, linda; atrevido, atrevida*.

Exceções:

146. 1.<sup>a</sup> Os em *an, on, or* adicionam *a*; v. por exemplo: *holgazán, holgazana; juguétón, juguetona; traidor, traidora*; com exceção de *mayor, menor, mejor, peor, superior, inferior, exterior, interior, anterior, posterior, ceterior, ulterior*, que são invariáveis. *Superior* adiciona *a*, quando é substantivo significando a mulher que governa uma comunidade ou corporação (BELLO, 1874 [2004], tradução nossa, grifos do autor).

o a la hembra<sup>6</sup>” (BELLO, 1874 [2004], p. 72, grifos do autor). Se temos *abuelo* e *abuela*, por exemplo, no plural temos *los abuelos*. Ou seja, o plural priorizou o masculino. Assim, palavras como *hombre* (ou *hombbre*, em língua espanhola) adaptam-se, como descreve Bello, a todos os casos em que se falam de coisas que não concernem particularmente à mulher, como se fosse uma palavra universal e referente a qualquer ser humano. Nesse sentido, retomamos o pressuposto da filósofa estadunidense Judith Butler acerca da forma como questões de gênero são construídas linguisticamente:

Em outras palavras, só os homens são “pessoas” e não existe outro gênero senão o feminino: o gênero é o índice linguístico da oposição política entre os sexos. É gênero é usado aqui no singular porque sem dúvida não há dois gêneros. Há somente um: o feminino, “o masculino” não sendo um gênero. Pois o masculino não é o masculino, mas o geral (BUTLER, 2003, p. 42).

Para ampliar nossa discussão, apresentamos conceitos acerca de gênero gramatical trazido por outros autores. De acordo com Nebrija (1492 [1989]), o gênero é uma forma de distinguir o *macho* da *fêmea*. Já para Pereira (1926, p. 83), “gênero gramatical é a propriedade que tem o substantivo de indicar pela sua forma o sexo real dos seres vivos, ou o sexo suposto dos seres inanimados”. Quando adentramos na questão do *gênero marcado* e/ou *não marcado*, aproximamo-nos ainda mais da tese proposta por Butler (2003). Para Cunha; Cintra (2001), o masculino é o *gênero não marcado* e o feminino é o *gênero marcado*. Os autores ainda complementam salientando que “pertencem ao gênero feminino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo *a*” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 188-189, grifos dos autores).

O título de nosso trabalho não foi escolhido por acaso. Foi retirado propositalmente de

<sup>6</sup> Assim, *hombre*, *autor*, *poeta* e *león* adaptam-se a todos os casos em que se fala de coisas que não concernem particularmente à mulher ou à fêmea (BELLO, 1874 [2004], tradução nossa, grifos do autor).

um dos enunciados de Bello sobre as regras gramaticais de gênero. Para o gramático, quando se trata de reproduzir ideias de pessoas, as de um mesmo sexo são reproduzidas coletivamente pelo gênero correspondente a ele; já as de sexos diversos são reproduzidas pelo gênero masculino. Exemplificando, Bello diz: “A la reina y a la princesa no pude verlas” (BELLO, 1847 [2004], p. 117, grifos do autor). Como *reina* e *princesa* são substantivos femininos, o complemento de objeto direto usado para referir-se a elas é o *las*. Entretanto, se se trata de um substantivo masculino e outro feminino, o complemento de objeto direto usado para referir-se aos dois é o *los*. “Al príncipe y a la princesa no pude verlos” (BELLO, 1847 [2004], p. 117, grifos do autor). Constatamos, assim, mais um exemplo de quando dois substantivos de gêneros distintos estão juntos, o plural prioriza o masculino.

Para finalizar nosso gesto de análise, com base nos apontamentos acerca de gênero gramatical trazidos por Bello e pelos demais autores, observamos que, quanto a seres vivos, o gênero gramatical depende do sexo do ser nomeado. Quando se trata de seres inanimados, a classificação ocorre de maneira aleatória. O gênero masculino parece ser uma categoria universal de pessoa, pois não se refere somente aos seres de sexo masculino, podendo abranger seres de qualquer sexo. É como se a condição de homem refletida no gênero gramatical masculino fosse uma espécie de *gênero humano*. Palavras como *menino* e *menina* – ou, na língua espanhola, *chico* e *chica* – quando juntas, formam plural no masculino: *meninos* (no português) e *chicos* (no espanhol). Já o feminino não engloba o humano e sim, especificamente, a mulher. O feminino é *marcado* por designar apenas seres considerados femininos. É uma variação morfológica do masculino, sendo que esse é tomado como base.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos uma das principais contribuições da HIL o gesto de contribuir para retirar instrumentos linguísticos daquele senso comum que os relega a meros objetos de consulta. Pensar em dicionários e gramáticas apenas como objetos que sanam dúvidas acerca da língua denota empirismo e até mesmo “ingenuidade”, pois conceber que eles abarcam todas as verdades sobre a língua é ilusório. Essa visão simplória da ilusão da completude da língua é reforçada, sobretudo, no âmbito escolar, no qual se consideram apenas as funções pedagógicas dos instrumentos linguísticos. A HIL, ao produzir conhecimento linguístico, desmitificou a ideia de que dicionários e gramáticas devem ser usados apenas para sacar dúvidas acerca da significação e da ortografia das palavras a partir do momento em que os tomou como objetos discursivos. Dessa forma, é possível pensarmos que instrumentos linguísticos apresentam um discurso sobre a língua e refletem a exterioridade da língua, isto é, aspectos sociais e históricos da época e da sociedade onde são produzidos.

Observamos que *Gramática de la lengua castellana*, objeto de pesquisa de nosso trabalho, apresenta questões acerca da sociedade chilena do século XIX. O *corpus*, constituído pelos recortes das definições de gênero gramatical por Andrés Bello, reflete sobre como questões de gênero enquanto sexualidade se projetam também na gramática. De acordo com as explicações de Bello, quando nos deparamos com uma palavra no masculino e sua correspondente no feminino, como *rey* e *reina*, por exemplo, a regra orienta que no plural se priorize o masculino, ou seja, *rey* e *reina*, no plural, tornam-se *reyes*.

Em nossas pesquisas iniciais na historiografia chilena, foi possível compreendermos as condições

em que viviam as mulheres do/no Chile do século XIX. Deparamo-nos com uma história repleta de homens atuando no âmbito político e intelectual. Neste cenário, Bello atuava e possuía prestígio e reconhecimento, pois formava parte de uma elite intelectual. Já a mulher chilena permanecia restrita ao âmbito doméstico. A invisibilidade da mulher na História, seja no Chile ou abrangendo toda a América Latina, legitima a gramática do autor venezuelano, pois a mesma prioriza o masculino e não cogita a possibilidade de uma linguagem inclusiva, como já se discute atualmente. Ou seja, a gramática produzida por Bello segue a tradição gramatical de priorizar o masculino como parâmetro de gênero, do qual se modela o feminino e determina que dois substantivos de gênero distintos ao formar plural adotem o gênero masculino.

Entendemos que Andrés Bello, na sua posição de sujeito gramático, está afetado por todas as questões históricas concernentes ao Chile. Outro ponto importante é que ele enuncia e produz gramática estando em uma condição de *homem*. Nessa condição privilegiada e fazendo parte da elite intelectual latino-americana do século XIX, Bello “dita” as regras gramaticais que devem ser adotadas por aqueles que desejam falar, escrever e melhor compreender sua língua nacional, neste caso, o espanhol. Sendo assim, produziu uma gramática cujas regras, no que tange aos gêneros gramaticais, priorizam o gênero masculino, principalmente na questão do plural. É como se o gênero masculino fosse considerado mais nobre, sob nossa compreensão. Se as mulheres chilenas se mantinham restritas ao âmbito doméstico e tinham pouca participação em outros setores da sociedade, como na política e na atividade intelectual, conseqüentemente, isso se projetou na gramática de Bello.

## Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 2014.
- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 2004.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CRUZ, L. S. et al. *Tres ensayos sobre la mujer chilena*. Santiago: Editorial Universitaria, 1978.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Novíssima gramática do português contemporâneo*. 2 ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1985.
- DIAS, L. F.; BEZERRA, M. A. Gramática e dicionário. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) *Língua e cidadania: O Português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996
- NEBRIJA, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición Anonio Quilis. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1989.
- NUNES, J. H. *Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Campinas, SP. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Língua Brasileira e Outras Histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- PEREIRA, E. C. *Grammatica expositiva*. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1926.
- PINTO, J. *De la inclusión a la exclusión*. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche. 2ª ed. Santiago: DIBAM, 2003.
- REIS, M. F. *Identities e alteridades no Chile: historiografia, ensaios e fotografias sobre os indígenas (1860-1910)*. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1445379107\\_ARQUIVO\\_Identidades\\_alteridades\\_Chile.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1445379107_ARQUIVO_Identidades_alteridades_Chile.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.
- REZUTTI, P. *Mulheres no Brasil*. A história não contada. Rio de Janeiro: Leya, 2018.
- WEINBERG, G. *Andrés Bello*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**Submissão: 05 de junho de 2019.**

**Aceite: 30 de julho de 2019.**

# Novo DEIT – Libras, dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue de língua brasileira de sinais como instrumento linguístico no processo de gramatização da Libras

---

Andréa Tórres Vilar de Farias<sup>1</sup>

Angélica Torres Vilar de Farias<sup>2</sup>

## RESUMO

Os dicionários se caracterizam por objetivarem realizar uma descrição do léxico de uma língua de forma sistemática. Neste trabalho, objetivamos analisar o Novo Deit – Libras, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira, reeditado em 2009 enquanto instrumento linguístico da LIBRAS, buscando discutir como os autores constroem a ideia da LIBRAS enquanto língua natural, bem como averiguar a composição e funcionamento do dicionário Novo Deit- Libras. Foi possível verificar o Novo Deit – Libras como um instrumento de gramatização da LIBRAS que busca representá-la produzindo efeito de uma língua completa.

**Palavras-chave:** Gramatização. Dicionários. LIBRAS.

## NEW DEIT - LIBRAS, DICTIONARY ENCYCLOPEDIA ILLUSTRATED TRILINGUE OF BRAZILIAN LANGUAGE OF SIGNS AS A LANGUAGE INSTRUMENT IN THE GRAMMATIZATION PROCESS OF LIBRAS

## ABSTRACT

Dictionaries are characterized by their systematic description of the lexicon of a language. In this paper, we aim to analyze the New Deit - Libras, Trilingual Illustrated Encyclopedic Dictionary of Brazilian Sign Language, reissued in 2009 as a LIBRAS linguistic instrument, seeking to discuss how the authors construct the idea of LIBRAS as a natural language, as well as to investigate the composition and functioning of the New Deit-Libras dictionary. It was possible to verify the New Deit - Libras as a grammar instrument of LIBRAS that seeks to represent it producing the effect of a complete language.

**Keywords:** Grammatization. Dictionaries. LIBRAS.

## INTRODUÇÃO

De uma maneira geral, os dicionários se caracterizam por objetivarem realizar uma descrição do léxico de uma língua de forma sistemática. No mercado editorial de obras lexicográficas existem inúmeros tipos de dicionários, os quais podem ser classificados em monolíngue, bilíngue ou trilíngue. Subdividindo

1 Doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal do da Paraíba - UFPB. E-mail andreatvilar@gmail.com

2 Doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal do da Paraíba - UFPB. E-mail angelvilar10@gmail.com

a classificação monolíngue de dicionário temos os: ideológicos, etimológicos, históricos, dicionários de língua, dicionários específicos de um assunto, que podem ser dicionários de gírias, de palavras regionais, de termos restritos de uma determinada área de conhecimento (medicina, direito, etc), sendo que destes, os mais usados são necessariamente os dicionários gerais de língua.

No âmbito da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, destacamos alguns dicionários como: *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*, de 2001; o *Novo Deit – Libras, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*, reeditado em 2009 e o *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*, de 2002 (versão eletrônica), entre outros. A nossa análise será específica ao dicionário Novo Deit- Libras. Um dicionário que conquistou espaço entre os usuários da LIBRAS por propor e implementar um novo paradigma da neurociência cognitiva, para dicionarização das línguas de sinais.

Motivados por estudos referentes às ideias sobre a linguagem e também considerando as diversas possibilidades de se entender a organização de dicionários, especificamente o de Libras, enquanto instrumento linguístico que contribui para o processo de gramatização da língua, partimos das seguintes questões norteadoras: Visando a construção de instrumentos linguísticos, como os autores constroem na/LIBRAS a ideia de língua natural? Qual o objetivo da obra (Novo Deit – Libras) e para quem foi escrito? Como se dá a construção e o funcionamento das definições no dicionário de Libras?

Visando responder tais questões, definimos como nosso objetivo geral: Investigar sobre o Novo Deit – Libras, *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Língua de Sinais Brasileira*, reeditado em 2009 enquanto instrumento linguístico da LIBRAS. E como objetivos específicos buscamos: i) discorrer como os autores constroem a ideia da

LIBRAS enquanto língua natural e; ii) averiguar a composição e funcionamento do dicionário Novo Deit- Libras.

Considerando os objetivos propostos, apresentamos um breve histórico sobre a LIBRAS. Articulamos também sobre a história das ideias linguísticas, fundamentados em Aurox (1992), a fim de nos dar sustentação teórica, referente ao processo de gramatização. Também abordamos sobre a importância dos dicionários no processo de gramatização de línguas.

## **SOBRE A LIBRAS**

O Brasil ainda é considerado um país monolíngue, um país que tem o português como língua oficial. No entanto, há vários grupos falantes de outras línguas caracterizando-o de fato, um país plurilíngue. De acordo com Oliveira (2003), no Brasil são faladas aproximadamente 210 línguas. Uma média de 190 são línguas indígenas, e cerca 20 línguas são de imigração.

Essas línguas são todas brasileiras e precisam de reconhecimento, através de políticas linguísticas que favoreçam a preservação das mesmas como línguas dos cidadãos brasileiros (OLIVEIRA, 2003). Essas políticas se apagam quando o foco é o incentivo ao uso e manutenção das diferentes línguas do país. Em outras palavras, não se investe muito em políticas que favorecem o desenvolvimento de outras línguas, além do português.

Em um cenário de insatisfações relacionadas a políticas que favoreçam o desenvolvimento e reconhecimento de outras línguas no Brasil, destacamos que nos últimos anos, vêm ocorrendo transformações relacionadas às escolas indígenas e a educação dos surdos. Como exemplo, temos a Constituição Brasileira de 1988, que ao incorporar o reconhecimento dos povos indígenas brasileiros, acarreta várias mudanças, dentre elas o estabelecimento da língua do

povo indígena como a língua de instrução e o português como segunda língua.

Observam-se também, algumas ações específicas com a língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, que se constituiu na comunidade surda brasileira. É uma língua que expressa todos os níveis linguísticos de quaisquer outras línguas e apresenta uma gramática, com estrutura própria, usada por um determinado grupo social (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Na antiguidade, os gregos e romanos defendiam que o pensamento só podia se desenvolver através da linguagem, e que sem a fala, tal pensamento se impossibilitava de desenvolver. Diante desse posicionamento, não consideravam os surdos como pessoas competentes, os quais eram isolados da sociedade e submetidos a um processo de oralismo, em que eram forçados, em vão, a aprender a falar.

Esse modelo educacional (oralismo) perdurou como proposta principal para a educação dos surdos durante um século, o que fez com que fossem abandonadas a cultura e identidade surda. Foi somente a partir da década de 60, que a língua de sinais passou a ser reconhecida como uma língua de estrutura própria e legítima. Desse modo, a trajetória de uma língua sem leis que a acobertassem passou a se modificar.

Como o tempo, em decorrência de muitas lutas, várias mudanças aconteceram, inclusive aprovações de leis a favor do aluno surdo. Nos anos 80 e 90, deu-se início a um resgate e utilização, no ambiente escolar, da língua de sinais, e algumas escolas de surdos passaram a utilizar esta língua.

Em 2002 um grande passo foi dado na história da língua de sinais e na vida do surdo. Esse ano foi marcado pela Lei Federal 10.436, que reconhece a LIBRAS como uma das línguas dos surdos brasileiros. Em seu artigo 1 ela determina que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de

Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei 10.436 de 2002).

Regulamentada através do Decreto 5626 de 2005, a referida lei determina várias ações para a implementação de políticas linguísticas e educacionais para preservação e disseminação da língua de sinais. Esse decreto torna obrigatório o uso da língua de sinais não apenas para surdos, mas também para os professores que lecionam para alunos surdos. Determina também, a presença de intérpretes de LIBRAS nas salas de aulas que tenham alunos surdos.

Foi através da lei 10.436 que se estabeleceu a inclusão do ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de educadores, como também, a criação de cursos de graduação para formar professores bilíngues (língua brasileira de sinais e língua portuguesa) para atuarem na educação básica, em cursos de graduação de Letras LIBRAS, como também em cursos de tradução e interpretação, para formar tradutores e intérpretes em LIBRAS.

Nesse contexto, ressaltamos que a Lei de Libras 10436/2002 foi um grande marco nas políticas linguísticas da língua dos surdos, e um instrumento legal, que a reconhece como uma das línguas brasileiras usada por uma comunidade surda no Brasil.

## **SOBRE A IDEIA DA LIBRAS COMO LÍNGUA NATURAL**

Segundo Albres (2005, p. 88) a linguagem gestual, natural dos surdos, era considerada uma linguagem pobre e limitada, por prender o surdo “[...] a um microcosmo restrito aos que sabem essa linguagem primitiva”. No entanto, pesquisas linguísticas evidenciaram que as línguas de sinais atendem a todos

os requisitos de uma língua, reconhecendo-a como natural e com um status linguístico.

Para Quadros e Karnopp (2004, p.30) as línguas de sinais são consideradas naturais, “e não um problema do surdo ou uma patologia da linguagem”, pois compartilham características específicas, com um sistema linguístico legítimo.

Ainda de acordo com o autor, a aquisição da língua de sinais de crianças surdas, filhas de pais surdos é equivalente ao processo de aquisição das línguas faladas<sup>3</sup>, pois elas apresentam o input<sup>4</sup> linguístico adequado, representando, no entanto, apenas 5% a 10% das crianças e que a criança surda deve ser exposta a contatos com sinalizadores surdos, para que ocorra a aquisição da língua de sinais de forma espontânea, pois o desenvolvimento na sua primeira língua (L1) influenciará na aquisição de uma segunda língua (L2). Assim, devemos considerar que a educação de surdos deve ser Bilíngue desde a Educação Infantil, ocorrendo por meio da LIBRAS como (L1) e da Língua Portuguesa como (L2).

Nesse sentido, Fernandes (2002, p.4) defende que a língua de sinais é

[...] uma língua natural em organização em todos os níveis gramaticais prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

Assim, compreendemos que a capacidade visual dos surdos não é a mesma dos ouvintes.

3 “Dispositivo inato que permite à criança acionar a gramática da sua língua materna a partir dos dados linguísticos a que está exposta. Esse dispositivo é a Gramática Universal, que contém princípios rígidos e princípios abertos. Os princípios rígidos captam aspectos gramaticais comuns a todas as línguas humanas. Os princípios abertos, também chamados de parâmetros, captam as variações das línguas através de opções determinadas e limitadas. Quando todos os parâmetros estão fixados, a criança adquiriu a Gramática Núcleo, isto é, a gramática de sua língua

4 Palavra inglesa que tem como significado: conjunto de informações que chegam a um sistema (organismo, mecanismo) e que este vai transformar em informações de saída.

Porém, a organização cerebral da língua de sinais é a mesma para a oral-auditiva, fazendo dela, uma língua natural que tem também o seu período crítico de aquisição (Anater, 2008).

Fortalecendo a ideia da LIBRAS como língua natural, Campello (2007) destaca, que a Língua de Sinais é reconhecida pelas suas características linguísticas. A autora também deixa claro que, para uma língua ser considerada natural precisa ser utilizada por uma comunidade como meio de difusão de seus valores, de sua cultura, de forma a constituir sua identidade, como também, deve existir falantes que a adquiriram como primeira língua, fato que acontece com a LIBRAS.

Sobre essas ideias, e entendendo o conceito de natural em oposição a código e linguagem, Ramos (2019) aponta como necessário para o reconhecimento das Línguas de Sinais como natural, a avaliação da existência de semelhanças entre as mesmas e as línguas orais. Nessa direção, uma das semelhanças encontradas foi a existência de unidades mínimas formadoras de unidades complexas, observadas “[...] em todas as Línguas de Sinais espalhadas pelo mundo, possuidoras dos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático” (RAMOS, 2019, p.8), além de outras semelhanças como dialetos regionais.

Nesse contexto, os surdos passaram a ser entendidos como possuidores de uma cultura própria, por apresentarem uma língua numa modalidade espaço-visual, e a surdez como um fator que acarreta uma diferença básica de linguagem. Assim, a língua de sinais passou a ser encarada e considerada, como a expressão natural da comunidade surda (DALCIN, 2006).

Dando continuidade à discussão, apresentamos no próximo tópico considerações sobre a gramatização das línguas, haja vista, que o nosso foco é o dicionário de LIBRAS enquanto língua natural, que passa pelo processo de gramatização.

## GRAMATIZAÇÃO DAS LÍNGUAS

A constituição do saber linguístico é histórico, dinâmico e acontece cotidianamente, ou seja, se constitui no tempo. De acordo com Auroux (1992, p. 11), desde o início do século XIX, são muitos os trabalhos direcionados à história dos conhecimentos linguísticos. Estes podem ser classificados em três categorias: “[...] i) os que visam construir uma base documentária para pesquisa empírica; ii) os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam [...]; iii) e os que têm o papel fundador”, ou seja, aqueles que se voltam para o passado buscando legitimar uma prática cognitiva contemporânea.

A fim de responder como o saber linguístico se constitui no tempo, se evolui, se transforma ou desaparece, Auroux (1992) adota três princípios: o da definição puramente fenomenológica do objeto (que trata sobre como a linguagem humana se realizou na diversidade das línguas e os saberes que se constituíram a seu respeito), o da neutralidade epistemológica (aborda sobre a forma neutra de se estudar a ciência sem escala de valores); e o do historicismo moderado, segundo o qual:

Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmos fenômenos ou os mesmos traços dos fenômenos, assim como línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes, não são os mesmos fenômenos (AUROUX, 1992, p.14).

O autor apresenta um panorama geral sobre como a constituição das ciências da linguagem, de certa forma, está relacionado com a constituição do saber metalinguístico em relação de continuidade com o epilinguístico. Para Auroux (1992), a ruptura dessa relação de continuidade faz surgir o processo de gramatização, que começa com o aparecimento do primeiro saber metalinguístico de uma determinada língua, que pressupõe a escrita, e culmina com a elaboração desses instrumentos.

Auroux (1992, p. 76) coloca que uma língua é gramatizada “quando podemos falá-la (ou lê-la), ou seja, aprendê-la (em um sentido suficientemente restrito), com a ajuda apenas dos instrumentos linguísticos disponíveis”. Sendo assim, gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX 1992, p. 65).

Dessa forma, a gramática e o dicionário se constituem enquanto instrumentos que estendem a capacidade linguística do falante, e não deixam estáticas as práticas linguísticas humanas, “[...] pois do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isto é ainda mais verdadeiro acerca do dicionário [...] (AUROUX, 1992, p. 70), haja vista que independente da nossa competência linguística, jamais dominaremos a grande quantidade de palavras existentes nos dicionários.

De acordo Petri (2012, p. 29) “[...] tratar de instrumentos linguísticos, hoje, é trazer à baila uma série de objetos que funcionam no interior do processo de instrumentação da língua, tais como: livros didáticos, dicionários [...]”. De fato, o funcionamento dos dicionários é essencial e serve de suporte ao processo de gramatização, constituição e institucionalização de uma língua.

Para Nunes e Seligman (2003, p. 38), o dicionário é um objeto discursivo, cujo sentido se constitui historicamente, pois tanto as definições presentes no dicionário, quanto “[...] os sujeitos que as produzem (as posições de sujeito dos lexicógrafos) aparecem em determinados contextos históricos”.

Em concordância com o pensamento de Nunes e Seligman (2003), assumimos que os dicionários nem sempre tiveram a mesma estrutura

e organização que os de hoje, e sua elaboração se estendeu por muito tempo, até apresentar uma estrutura mais complexa contendo: “marcação gramatical, codificação das formas de definição, pronúncia, sinônimos, antônimos, marcação de domínios semânticos etc”. (AUROUX, 1992, p. 74).

De acordo com Nunes (2006) a relação entre língua, sujeito e história é decisiva para a constituição do sentido e do sujeito, e essa mesma relação aparece na análise dos dicionários. Para o autor, “os sentidos dos dicionários são considerados na relação indissociável com os sujeitos tomados em seu modo social e histórico de existência” (NUNES, 2006, p. 19). Dessa forma, o dicionário assume o posto de discurso e prática de saber.

Nesse sentido, destacamos que os dicionários são essenciais ao processo de gramatização de uma língua, que surge com o aparecimento de um primeiro saber metalinguístico, pois quando são citadas e listadas palavras em textos de outras línguas, torna-se necessário, que essas citações de expressões se prolonguem em um processo de continuidade, para que ocasionem o processo de início da escrita de gramáticas e dicionários.

Diante dessas considerações, afirmamos que os instrumentos linguísticos – dicionários e gramáticas – são, de fato, a base do nosso conhecimento sobre a língua, visto que os utilizamos para ampliar nosso domínio linguístico, ou seja, eles nos ajudam em nosso saber sobre a língua.

Sobre o processo de gramatização, destacamos ainda, que este contribui na formação da sociedade, construindo espaços de identificação. Para Diniz (2010, p. 22), a gramatização [...] “além de implicar a constituição de um saber metalinguístico, resulta na construção de espaços imaginários de identificação. Tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades”.

Nesse contexto, as considerações de historiadores das ciências sobre a linguagem, nos contemplam com contribuições riquíssimas

com relação ao saber linguístico e ao processo de gramatização, pois nos mostram como “[...] a longo tempo, a criação de instrumentos linguísticos (desde a escrita até as gramáticas e os dicionários) ou gramatização mudou consideravelmente a ecologia da comunicação [...] e que [...] as grandes línguas de culturas são, de certa maneira, artefatos, produtos da instrumentalização dos Estados-Nações” (DINIZ, 2010, p.21).

A partir dessas considerações, fica visível o mérito inquestionável dos dicionários, no processo de gramatização das línguas, tornando-se fundamental refletir sobre o lugar desse instrumento linguístico da LIBRAS, enquanto língua natural, visto que os dicionários são discursos sobre a língua que, a institucionaliza como patrimônio cultural.

## APRESENTANDO E ANALISANDO O DICIONÁRIO

O Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de sinais Brasileira (LIBRAS), baseado em linguística e neurociências cognitivas é resultado de duas décadas de pesquisas na Universidade de São Paulo, tornando-se um importante instrumento para educação de surdos. Tem como editores: Fernando Capovilla<sup>5</sup>, Wakíria Duarte Raphael<sup>6</sup>, Aline Cristina Maurício<sup>7</sup>. Editado em 2009 é uma extensão de uma primeira edição do Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (2006) e contém um léxico duas vezes maior do que o primeiro dicionário. Ele apresenta várias

5 Psicólogo e mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (1984), PhD, em Psicologia Experimental pela Temple University of Philadelphia (1989). Livre docente em Neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (2000), com tese em Dicionarização em LIBRAS.

6 Psicóloga pela Universidade de Mogi das Cruzes (1978), Mestre em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP (IP- USP) (2002).

7 Psicóloga (2003), Mestre em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da USP (IP- USP) (2004) e Doutora em Psicologia Experimental pelo IP- USP (2009).

inovações, como por exemplo, soletração digital dos verbetes.

O Novo Deit- Libras surge em um momento de grande eloquência e mudanças na cultura surda, pelo fato de nos últimos 40 anos, as Línguas de Sinais das pessoas surdas terem sido reconhecidas pelos linguistas e professores, bem como pelas próprias pessoas surdas, como língua autônoma. Sendo assim, a organização e publicação de dicionários assumiu extrema importância para o reconhecimento e afirmação da LIBRAS como língua natural do povo surdo.

A primeira publicação de dicionários de Língua de Sinais foi o da Língua de Sinais Americana (1960) e a partir daí outros dicionários foram publicados. No Brasil, a produção de dicionários trouxe consequências importantes para a Língua de Sinais, pois permitiu registrar a língua da cultura surda e também ocasionou o desenvolvimento da prática lexicográfica da LIBRAS, que passou a ser reconhecida pelo Estado brasileiro.

Sobre a organização e funcionamento do Novo Deit- LIBRAS observamos, que este apresenta logo em seu início sete textos: 1) Apresentação da primeira edição do dicionário; 2) Dedicatória; 3) Apresentação do Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras); 4) Uma introdução; 5) Um texto com orientações de como usar o Novo Deit-Libras; 6) Alfabeto manual da Libras, números em Libras e formas de mão usadas em Libras; e 7) Como ler e escrever os sinais da Libras através do SignWriting. Apresenta também, após o prefácio, o alfabeto datilológico. Recortamos alguns verbetes para analisar sua composição material como: definições, entradas, exemplos, a etimologia, a imagem.

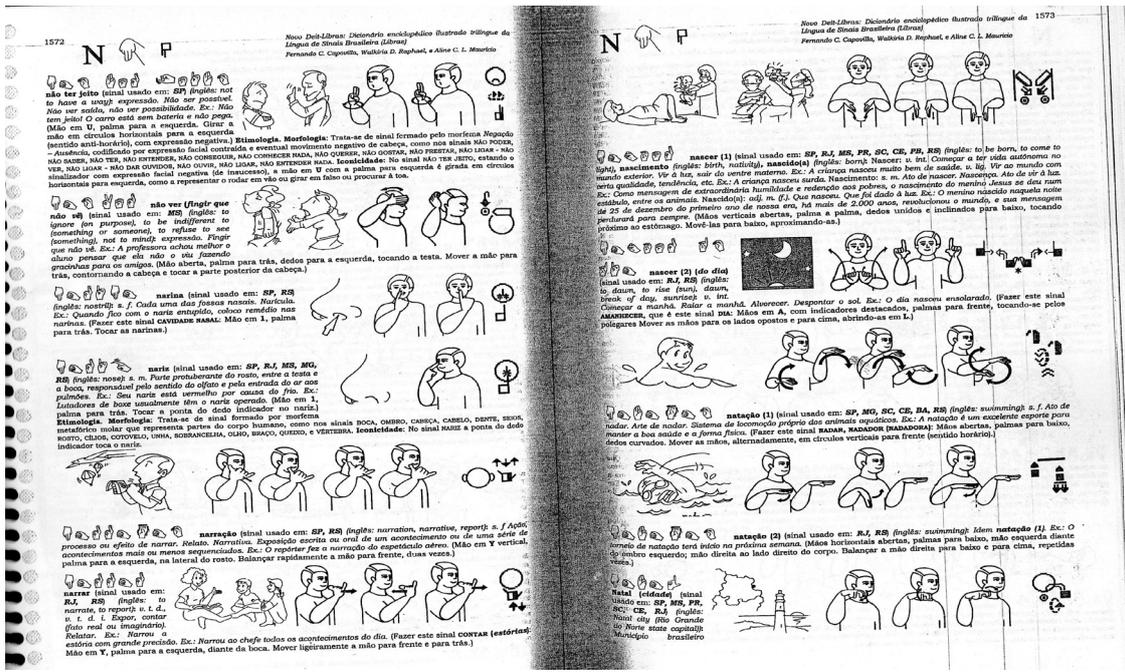
O dicionário é trilingue, apresenta entradas organizadas por desenhos ou fotos dos sinais, e as palavras da língua portuguesa aparecem dispostas em ordem alfabética. Já a ordem de entrada dos sinais segue a sequência: da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e depois para inglesa.

Observando abaixo o verbe “NATAÇÃO”, conferimos que o Novo Deit- LIBRAS apresenta a estrutura de seus verbetes da seguinte forma: soletração digital do verbe + ilustração do significado do sinal e dos verbetes a ele associados em português e inglês + ilustração da forma (i.e., composição quirêmica<sup>8</sup>) do sinal em estágios + escrita visual do sinal em SignWriting<sup>9</sup> + verbetes do português e do inglês que correspondem ao sinal + escopo de validade do sinal 225 + classificação gramatical dos verbetes em português + definição do significado representado pelo sinal e pelos verbetes do português e do inglês + exemplos + descrição da forma (i.e., composição quirêmica) do sinal, e a variação de uso do sinal.

Verificamos também que aspectos como: ilustração do sinal, ilustração da forma do sinal e a escrita em SignWriting definem o campo visual do dicionário e o caracterizam enquanto dicionário de língua de sinais. De acordo com Capovilla (2009), esse aspecto visual, permite que a criança aprenda o sentido do sinal, sem depender da língua portuguesa para isso. As ilustrações dos sinais do verbe: “NATAÇÃO” atende a essas ideias, pois tornam possível a apreensão do sentido do sinal através da ilustração do homem fazendo os movimentos referentes a nadar.

8 Conjunto das unidades que formam os sinais como por exemplo: o movimento, a configuração de mão, ponto de articulação, as setas e os estágios para a produção do sinal.

9 Sistema de escrita das línguas gestuais que expressa os movimentos as forma das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação.



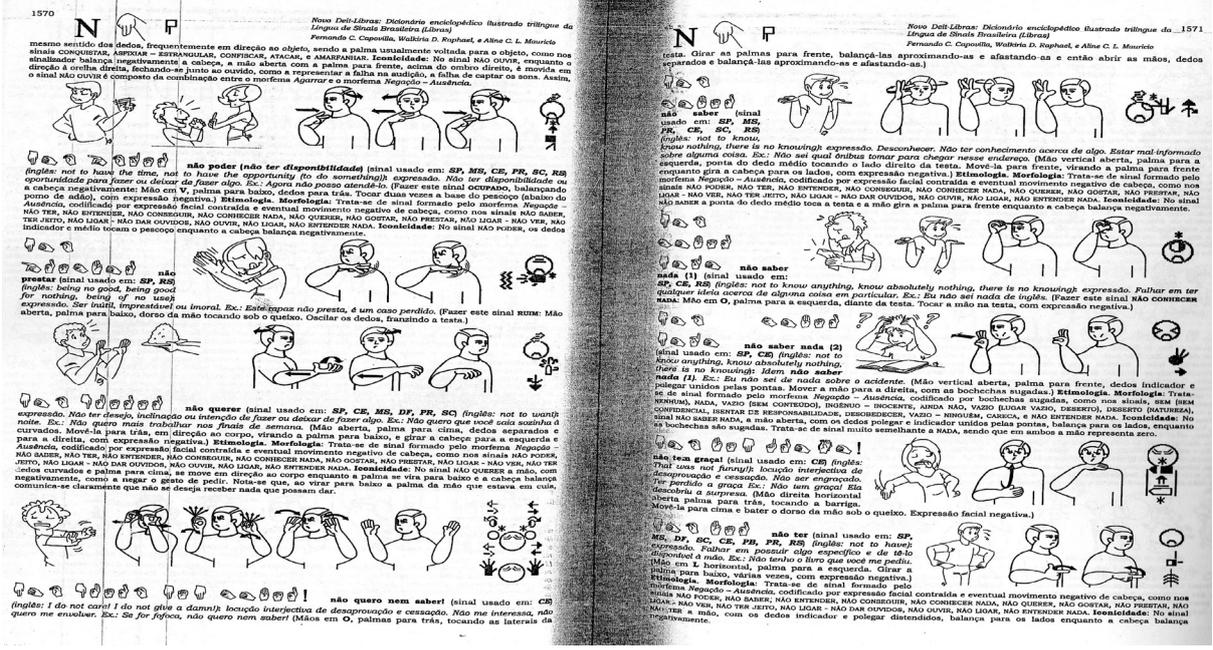
Gravura 01: Verbetes “natação” (CAPOVILA, 2013)

O mecanismo de soletração digital que converte as letras escritas em formas de mão possibilita apresentar a palavra escrita, na sua linearidade, para o espaço visual, através do alfabeto manual, ou seja, além da apresentação do sinal a palavra é soletrada através do alfabeto manual. Isso nos leva a entender que, ao soletrar as palavras usando o espaço visual além de facilitar a compreensão para o surdo, também se torna parte da formação do léxico da Língua de Sinais.

Sobre as ilustrações, o Novo Deit: Libras

acrescenta várias para o mesmo sinal. O lexicógrafo busca com isso, ampliar o sentido e facilitar a compreensão fazendo com que a pessoa surda, ao visualizar diferentes imagens aprenda melhor o sentido do sinal.

A etimologia é um ponto que merece destaque e que foi acrescentado pelo lexicógrafo em muitos verbetes do dicionário. Vale destacar que o Novo Deit- Libras foi primeiro dicionário de Libras no Brasil a abordar esse aspecto. Observemos a expressão: “NÃO SABER NADA”:



Gravura 02: Verbetes “não saber nada” (CAPOVILA, 2013)

O sinal “NÃO SABER NADA” relaciona sua origem à morfologia e à iconicidade do sinal, e associa sua estrutura morfêmica a outros sinais que tem o mesmo morfema. Ou seja, o estudo da origem da estrutura morfêmica de um determinado sinal, tem relação direta com sinais que têm o mesmo morfema. Dessa forma, o sinal “NÃO SABER NADA” apresenta-se representado por bochechas sugadas como nos sinais: SEM, NENHUM, NADA, e a iconicidade se relaciona com o significado do sinal, ou seja, os gestos têm relação com a palavra sinalizada.

Torna-se importante destacar, a sintaxe diferenciada da LIBRAS em relação a outras línguas e a outros dicionários, haja vista que, a maneira de expressar os sinais está relacionada a determinadas estruturas, tanto no nível da morfologia quanto no nível da sintaxe e são obrigatórias nas línguas de sinais em circunstâncias específicas. Dessa forma, o nível da sintaxe, as marcações não-manuais são responsáveis por indicar certos tipos de construções, como sentenças afirmativas, interrogativas, negativas, relativas, condicionais, construções com tópico e com foco.

A ordem básica de estruturação das sentenças na LIBRAS é SVO (S= sujeito; V= verbo; O= objeto), no entanto, também são válidas construções derivadas como: OSV, SOV e VOS. A variação verificada na língua de sinais brasileira está relacionada a mecanismos gramaticais como a existência de topicalização, de concordância, de construções com foco, sempre agregado ao uso de determinada marcação não-manual. Sendo assim, uma sentença nas ordens SOV, OSV, e VOS só vai ser aceita gramaticalmente, se junto a ela for associado o uso de elementos não-manuais. Por outro lado, uma sentença na ordem primordial SVO, sempre será considerada, independente de conter ou não uma marcação não-manual.

Diante do exposto, conferimos que o Novo- Deit Libras incorpora e apresenta aspectos

baseados em estudos da linguística das línguas orais, da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da lexicografia, como também se baseia, em estudos da linguística das línguas de sinais, como a estrutura interna do sinal, os aspectos relacionados aos parâmetros que constituem a sua estrutura lexical e os conhecimentos relacionados à sintaxe.

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO

As observações feitas nos direcionam compreender que, para uma língua passar pelo processo de gramatização precisa ser considerada enquanto língua natural, e que isso não poderia ser diferente com a língua de sinais.

Por ter surgido espontaneamente por meio da interação entre as pessoas, e por apresentar uma estrutura que torna capaz a expressão de conceitos, sejam descritivo, racional, emotivo, literal, abstrato ou concreto, como também por sua capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentença, a LIBRAS é considerada uma língua natural.

A Literatura nos mostra a LIBRAS como língua natural e como um sistema linguístico legítimo que contempla todos os critérios linguísticos de uma língua, na sintaxe, no léxico, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Com relação à organização e funcionamento do dicionário pontuamos que este é um instrumento de gramatização da LIBRAS e busca representá-la produzindo efeito de uma língua completa, contendo conhecimentos científicos e informações sobre a língua e a etimologia da mesma. O novo Deit-Libras recorre a exemplos para que o surdo e também os ouvintes compreendam melhor os sinais e tenham um melhor entendimento da língua. Também estende a capacidade linguística do falante, tornado-se lugar de memória na língua, assim como destaca Petri e Medeiros (2013).

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. 129 f. Dissertação( Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ANATER, Gisele Iandra Pessini. Pensando em Tradução Cultural a Partir do Sujeito Não-Surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.) Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- AUROUX, Sylvain. A Revolução Tecnológica da Gramatização. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- CAMPELLO , Ana Regina e Souza . Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de. ; PERLIN, Gladis. (Orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. (Org.). Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013. v. 2: Sinais de I a Z. p. 2684-2701.
- DALCIN, Gladis. Um Estranho No Ninho: Um Estudo Psicanalítico Sobre A Constituição Da Subjetividade Do Sujeito Surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG: 2010.
- FERNANDES, Sueli. Departamento de Educação Especial: área da surdez, 2002. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em junho de 2019.
- NUNES, José Horta; SELIGMAN, Kátia. Discurso lexicográfico: As reedições do dicionário da Língua Portuguesa de Moraes. Revista Alfa, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 37-51. 2003.
- \_\_\_\_\_. Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2006.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.) Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, Campinas: IPOL/Mercado das Letras, 2003.
- PETRI, Verli. Gramatização das línguas e instrumentos lingüísticos: a especificidade do dicionário regionalista. Língua e instrumentos lingüísticos, Campinas: RG Editora, n. 29, p. 23-37, jan./jun. 2012.
- PETRI, Verli; MEDEIROS, Vanise. Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 43-66, jan./jun. 2013.
- QUADROS, Ronice. Muller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos. Porto Alegre: Editora ArtMed. 2004.
- RAMOS, Clélia Regina. LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em maio de 2019.
- SKLIAR, Carlos. Atualidade da educação bilíngue: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

**Submissão: 19 de junho de 2019.**

**Aceite: 27 de julho de 2019.**

# Conexões discursivas entre Panmela Castro e Frida Kahlo: uma leitura sobre os movimentos de sentidos

Roberta Rosa Portugal<sup>1</sup>

## RESUMO

Apresentamos como objeto de análise duas materialidades discursivas: um grafite de Panmela Castro exposto e um desenho do diário de Frida Kahlo. Sob a ótica da Análise do Discurso, nosso intento é estudar essas unidades imagéticas de modo a examinar a conexão entre elas, as Formações Discursivas em que se inscrevem e os efeitos de sentidos produzidos. Examinaremos o grafite e seus enunciados, a saber, “... lugar de mulher é onde ela quiser...” e “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?” e o desenho de Kahlo, em que ela escreve: “*Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar*”. No grafite, identificamos uma posição sujeito ativista que se inscreve em uma FD feminista e produz os efeitos de sentido de recusa e de emancipação. No desenho, detectamos os efeitos de subversão e de conformismo, criados a partir de uma tomada de posição de contestação produzidos em uma FD.

**Palavras chave:** diário; grafite; sentidos.

## DISCURSIVE CONNECTIONS BETWEEN PANMELA CASTRO AND FRIDA KAHLO: AN APPROACH UPON THE MOVIMENTS OF MEANINGS

## ABSTRACT

This paper presents two discursive materialities: a graffiti made by Panmela Castro and a diary drawing made by Frida Kahlo. From the Discourse Analysis perspective, we intent to study such imageries units in order to examine the connection between them, the Discursive Formations that they belong to, and the effects of meaning produced. We examine the graffiti and its utterances, namely: ‘...women belong to where they want to...’ and ‘... feet? What for if I have wings to fly?’ and Kahlo’s drawing, in which she writes: ‘*Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar*’. In the graffiti, we identify a position of an activist subject that belongs to a feminist DF and produces effects of meaning of refusal and emancipation. In the drawing, we detect the effects of subversion and conformism, which were created from a position of contestation produced in a DF.

**Key words:** diary; graffiti; meanings.

## PALAVRAS INICIAIS

O artigo ora escrito surge das nossas inquietações em estudar a conexão entre o trabalho artístico da grafiteira Panmela Castro (2016) e a obra de Frida Kahlo (1953). O *corpus* da presente análise é

<sup>1</sup> Doutorado do Programa de pós-graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: robertarosaportugal@gmail.com

composto por uma pintura do diário de Frida, em que ela pinta pés mutilados e escreve “*Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar*”, e um grafite de Panmela Castro, em que ela pinta uma mulher de cabelos longos e escreve o enunciado “... lugar de mulher é onde ela quiser...” e traduz a frase de Frida para Língua Portuguesa “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?”.

Esse grafite foi pintado para inaugurar a exposição *Frida Kahlo – Conexões entre Mulheres Surrealistas no México, realizada na Caixa Cultural, em São Paulo, em 2016*. À luz da Análise de Discurso, objetivamos examinar quais Formações Discursivas podem admitir essas imagens, quais posições sujeito presentes nessas FDs estão em jogo, a fim de compreendermos como se dá a produção de sentidos em tais materialidades.

Para analisar a conexão entre o grafite e um dos desenhos do diário de Frida, inicialmente, apresentaremos algumas noções teóricas e, em um segundo momento, examinaremos o fio de memória que os conecta. Por último, apresentaremos nossas considerações finais, em que apontamos que essa conexão se realiza através da tradução de um enunciado da autoria de Frida Kahlo e também por conta das condições de produção em que o grafite foi desenhado.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A fim de pensar a relação entre duas materialidades, o grafite de Panmela Castro e o diário de Frida Kahlo, apresentamos alguns conceitos que orientam nosso olhar analítico.

A princípio, queremos expor as palavras de Pêcheux e Fuchs (1975, p. 166) sobre a Formação Discursiva (FD). Segundo os autores, a FD determina “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”. Para dizer, o sujeito se coloca em uma dada FD que lhe permite significar o modo como a ideologia lhe interpelou.

A materialização das palavras, das cores e das formas resulta dos processos de interpelação e de atuação do inconsciente sobre o sujeito, ou seja, são efeitos do funcionamento da ideologia e do inconsciente.

Conforme Pêcheux e Fuchs (1975, p. 167), a FD existe “no interior de determinadas relações de classes”. Nesta perspectiva, pensamos as questões de gênero como integrantes dessas relações. Sobre a obra de Panmela Castro, diríamos que se inscreve em uma FD feminista que integra uma Formação Ideológica de Gênero, fazendo significar a disputa entre sentidos no tocante a esse tema.

Sobre a Formação Ideológica (FI), apresentamos as palavras de Haroche (1971, p. 102), citada por Courtine (2009, p.71):

Cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem coletivas nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas em relação às outras.

Consideramos a FI de gênero como um composto de ações, de domínios sempre antagônicos que ao referir-se a esse tema (gênero) sinaliza para enfrentamentos ideológicos. Isso se dá, porque a FI comporta diferentes FDs que, por sua vez, podem acomodar diferentes posições sujeitos. O grafite analisado pertence a uma FI de gênero e uma das FDs que lhe compõe é a FD feminista – no grafite, é esta que produz sentidos no tocante ao lugar social ocupado pela mulher. Ou seja, a imagem não está fora de uma historicidade, ao contrário, ela resulta de uma rede de articulação de elementos e das condições em que foi produzida.

A partir da interpelação ideológica, o sujeito se inscreve em uma FD que lhe permite enunciar e produzir sentidos. Segundo Courtine (1999, p. 20), ao falar sobre FD, “o que se vê funcionar, em revanche, são *posições de sujeito* que regulam o próprio ato de enunciação: o interdiscurso, sabe-se,

fornece sob a forma de citação, recitação ou pré-construído, os objetos do discurso” (COURTINE, 1999, p. 20).

É importante apontar a relação entre FD e interdiscurso, conforme a compreensão de Courtine (2009, p.73), que afirma: “É no interior de uma FD que se realiza o assujeitamento do sujeito (ideológico) do discurso”. Em outras palavras, é nela que é possível perceber como a ideologia interpelou o sujeito. No entendimento do autor, não há como dissociar a FD do interdiscurso, já que tudo que é dito, já significou antes, “sob a dependência do interdiscurso” (Idem). Conforme Pêcheux (2014, p. 149): “Podemos chamar de interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”.

É possível afirmar que as imagens analisadas a seguir são produzidas a partir das possibilidades que o interdiscurso oferece e do funcionamento da ideologia. Em outras palavras, o interdiscurso oferece modos de significação e a ideologia, através da FD inscrita em uma FI, produz as posições sujeito em funcionamento nas materialidades recortadas para análise. Nesse sentido, é importante assinalar que ao falar em sujeito, não o tomamos como unidade empírica, mas sim como um posicionamento ideológico, pois na compreensão de Courtine (2009, p. 86), ele não é “gramatical, tampouco o sujeito da enunciação”, ele é pensado como uma “posição de sujeito” e é essa a concepção considerada nesse estudo: o sujeito é uma posição<sup>2</sup>.

A língua somente pode ser pensada em sua constituição ideológica e metafórica. Nessa acepção, é importante assinalar qual a nossa compreensão sobre metáfora: é uma forma de funcionamento da língua que aponta para deslizamentos de sentidos, pois resulta da relação da língua com a ideologia.

Dizendo de outra maneira, a metáfora nos obriga a

<sup>2</sup> É importante salientar que nos estudos da AD se consideram outros aspectos da noção de sujeito, como enunciador e como lugar social. Porém, estas noções não serão aqui discutidas, pois acreditamos que “posição sujeito” é a noção que mais se adequa.

descosturar evidências para lidar com os deslizamentos de sentidos, já que um dado enunciado funciona com base na substituição de uma palavra por outra, de um sentido por outro.

Então, se a língua é metafórica, estamos sempre em processo de substituição de sentidos. Conforme Orlandi (2007, p.13): “O sentido não pára; ele muda de caminho”. Desse modo, é possível colocar que ele está sempre em movimento, em dispersão. Para exemplificar, podemos considerar a tradução de um enunciado da autoria de Frida no grafite exibido a seguir – os sentidos se deslocam e apontam para outras direções, pois as palavras passam a significar diferentemente, já que estão subjugadas a outras condições de produção.

É preciso considerar que as materialidades estudadas, um grafite e um desenho, são textos construídos por diferentes linguagens. Vejamos as palavras de Souza (2011, p. 76) sobre o grafite:

O grafite é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. O grafiteiro ou a grafiteira pintam temáticas significativas do momento em que se vive. Classicamente os trabalhos que se apropriam dos muros e fachadas são utilizados para “mandar sua mensagem”.

O grafite se coloca como um exercício de linguagem, como um texto que sinaliza para processos de significação. Conforme Orlandi (2015, p. 70), o texto “é unidade afetada pelas condições de produção” e “sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade”. Dessa forma, consideramos o grafite, assim como o diário, como unidade que abriga sentidos.

O diário é uma materialidade que intenta preservar as memórias de uma existência, é um registro de experiências autobiográficas. Entendemos o diário como um texto construído sob determinadas condições de produção, que representa um discurso resultante da imbricação

entre língua e história. Os enunciados verbais e visuais que compõem o diário de Frida permitem analisar o processo de constituição e da subjetivação do sujeito, haja vista que são efeitos da interpelação da ideologia e do inconsciente. Nesses enunciados, é possível analisar as posições ideológicas adotadas pelo sujeito. É importante reiterar que não se trata de analisar os dizeres de um indivíduo, de pensar o empírico, mas sim de analisá-los em seu viés social, haja vista que se materializam em uma rede, ou seja, consideramos esses dizeres como resultados de processos ideológicos.

As imagens examinadas a seguir se conectam porque no grafite há uma tradução de um enunciado escrito por Kahlo em seu diário. No grafite, a tradução é uma das ferramentas que movimenta, que desloca os sentidos e, por isso, é importante apontar para os estudos da tradução numa perspectiva discursiva. Mittmann (1999, p. 221) entende que o processo tradutório se caracteriza

por “subjetividade e heterogeneidade de vozes”. Para a autora, não se trata apenas de escrever uma mensagem em outro idioma, mas sim de produzir sentidos. Nessa perspectiva, o enunciado traduzido no grafite é uma leitura que se faz do texto escrito no diário de Frida.

Ao falar do tradutor, Mittmann (Ibid., p. 225) destaca que não se trata de uma tarefa individual, nem de uma mera mudança de código, mas sim de “um processo em que se estabelecem relações de sentido com outros discursos, dentre eles, o discurso dito ‘original’”. Desse modo, a tradução “será resultado de novas condições de produção de discurso, de diferentes relações de sentido” (Ibid., p. 226). O processo tradutório, ainda de acordo com a autora (Ibid., p. 224), é “um processo discursivo”.

Posto isto, a partir da tradução evidenciada no grafite, é possível examinar as posições sujeito em funcionamento.

## RELAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE O GRAFITE DE PANMELA CASTRO E O DIÁRIO DE FRIDA KAHLO



Figura 01: Fachada da Caixa Cultural

Fonte: [https://www.google.com/search?q=mural+de+panmela+castro+na+caixa+cultural&rlz=1C1AVFC\\_enBR832BR832&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=iXXMSt6rbRQjgM%253A%252C6haYrCXI38yJvM%252C\\_&vet=1&usq=AI4\\_-kTOkuxHpYljGYVgn5glmcex:50-MtQ&sa=X&ved=2abUKEwjg-oLx0qjiAbVJXK0KHbSFBsgQ9QEw:AnoECAkQCA#imgrc=MEorG4BSsugo6M:&vet=1](https://www.google.com/search?q=mural+de+panmela+castro+na+caixa+cultural&rlz=1C1AVFC_enBR832BR832&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=iXXMSt6rbRQjgM%253A%252C6haYrCXI38yJvM%252C_&vet=1&usq=AI4_-kTOkuxHpYljGYVgn5glmcex:50-MtQ&sa=X&ved=2abUKEwjg-oLx0qjiAbVJXK0KHbSFBsgQ9QEw:AnoECAkQCA#imgrc=MEorG4BSsugo6M:&vet=1)

No grafite analisado, há uma retomada de um enunciado escrito por Frida Kahlo em seu diário, o que nos faz assinalar para as condições de produção. Ao estudar discursos é imprescindível apontar para elas, haja vista que não é possível pensar os enunciados sem considerar o modo como foram produzidos, já que todos os dizeres estão inscritos em uma teia de sentidos já-formulada e significam conforme as condições em que foram enunciados.

A figura 1 exhibe um grafite pintado na fachada da Caixa Cultural, em São Paulo, no ano de 2016, pela grafiteira Panmela Castro, também conhecida como Anarkia Boladona, que pinta temáticas feministas.

Este mural foi pintado um pouco antes de a instituição receber a exposição *Frida Kahlo – Conexões entre Mulheres Surrealistas no México*.

Ao analisar o grafite, intentaremos pensar seu funcionamento em uma dada FD, assinalar as posições sujeito e examinar como produzem sentidos. Com o propósito de melhor organizar o texto, apresentaremos, inicialmente, a análise do enunciado “... lugar de mulher é onde ela quiser...” e, posteriormente, “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?”. Dado que este último se trata de uma tradução de um enunciado escrito por Kahlo em seu diário, analisaremos também o seu desenho para pensar a conexão discursiva com o grafite.

## UMA ANÁLISE DA SD: O LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER

Courtine (2009), ao discutir o enunciado dividido, explica que uma unidade significativa pode acomodar enunciados integrantes de FDs adversas. Considerando seu entendimento, ao estudar a Sequência Discursiva (SD) “...lugar de mulher é onde ela quiser...” (SD 1), pretendemos analisar como os sentidos são produzidos de forma antagônica. Para isso, examinaremos as tensões

sociais significadas nesse dizer, a FD em que se inscreve e as posições sujeitos em funcionamento.

A SD 1 sinaliza para um espaço social ocupado pela mulher e parece resistir ao dito popular “lugar de mulher é na cozinha” (SD 2). É possível dizer que a FD feminista determina a existência da SD 1 e tensiona a SD 2, já que significa o espaço da mulher de modo antagônico. A tensão se estabelece nas SDs quando apresentam diferentes interpretações sobre o lugar social que ela deve ocupar. Nas SDs 1 e 2 há sentidos que disputam espaço de significação.

A SD 1 contesta o sentido de que a mulher deve ocupar apenas espaços domésticos, o que provoca tensões, pois sinaliza para outro modo de significá-la, ou seja, o seu lugar não é apenas a cozinha e a sua tarefa não mais se restringe às tarefas do lar. A SD 2, que funciona como modo de opressão de gênero, retorna como pré-construído na SD 1. Segundo Pêcheux (2014, p. 158), o pré-construído remete

àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e aquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional.

Analisamos a SD 1 em sua relação discursiva com o não-dito – considerado aqui como o que se quer negar – que lhe constitui para que seja viável apontar como os sentidos estão em conflito. Conforme Indursky (2013, p. 261), “a *negação* é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de *outros* discursos”. Apesar de não haver advérbios de negação na SD 1, a consideramos como uma negação da SD 2, já que a SD 1 funciona na lógica de recusá-la. Ou seja, a SD 2 é o discurso outro que está sendo contrariado.

O não-dito assinala para sentidos que permanecem estáveis. É desse modo que o conflito se estabelece: a SD 2 (o não-dito) funciona para

fazer permanecer os sentidos que a SD 1 desloca. Entre as SDs examinadas há uma tensão: o não-dito (SD 2) cristaliza uma ideologia machista já-dada, enquanto o dito (SD 1) inquieta essa significação, pois contesta as opressões de gênero, colocando-se como uma forma de ressignificar o lugar social ocupado pela mulher. Essa é a disputa entre os sentidos: é o dito em confronto com o não-dito já legitimado.

Ao analisar a SD 1, verificamos que ela produz polissemia: a SD 1 retoma um ditado popular para elaborar um enunciado e, ao fazê-lo, formula outro sentido, ou seja, a SD 1 coloca sentidos diferentes em funcionamento, em disputa. Na SD referida, a retomada de um enunciado se realiza no fragmento “... o lugar da mulher é” e o deslocamento de sentidos se constrói no trecho “onde ela quiser ...”, que, por sua vez, semântica e discursivamente está em relação de oposição com o trecho “é na cozinha”, pertencente a SD 2. É nesta substituição de “é na cozinha” por “onde ela quiser” que o deslocamento se dá, pois os sentidos apontam para diferentes direções – é na materialidade linguística que eles se fazem outro.

A SD 1 aponta para processos polissêmicos, pois movimenta os sentidos, já que o sujeito que o enuncia não se contenta com o não-dito que nela funciona: “o lugar da mulher é na cozinha”. Esse não-dito não significa ausência de sentidos, mas sim o que não pode ser dito, mas que continua pulsando (ORLANDI, 2007). O não-dito também é espaço discursivo e, por isso, se significa mostrando que as mulheres estão historicamente inscritas numa ideologia patriarcal que significa sua existência desde uma lente machista. Dessa forma, a SD 1 é efeito do não-dito, a SD 2, e provoca deslocamentos de sentidos, inclusive pelo uso das reticências que os deixam à deriva.

Um ponto que nos inquieta bastante na SD 1 é a afirmação de que cabe à mulher escolher seu lugar: “é onde ela quiser”. A escolha, segundo a

perspectiva teórica da AD, está determinada pela ideologia, ou seja, as possibilidades dadas ao sujeito são já significadas de alguma forma e somente por esta razão é possível escolher. É a partir desta determinação ideológica que o sujeito ocupa uma posição mostrando o modo como foi interpelado (ALTHUSSER, 1996).

É importante sinalizar que ao analisar o trecho “é onde ela quiser”, não estamos considerando um sujeito empírico, pois, como já explicado, não se trata de uma escolha individual, mas sim de uma determinação ideológica. A escolha não é livre, é determinada pelo funcionamento da ideologia. Os lugares que podem ou não ser ocupados já estão determinados pelas condições socio-históricas e o lugar em que a mulher se coloca é efeito dessas determinações.

A SD 1 aponta para a possibilidade de a mulher assumir uma posição que se mostra desidentificada com modos conservadores de significar os espaços que podem ser ocupados por ela. Conforme Pêcheux (2014, p. 159), a “*tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito falante” – ou seja, a tomada de posição somente é possível, pois ela já está significada.

Sob determinações ideológicas, ao enunciar a SD 1, o sujeito sinaliza uma posição (já lá) que significa rupturas e é na língua que isto se dá, são os furos que a língua comporta que possibilitam outros efeitos de sentidos. Nas palavras de Leandro Ferreira (2003, p.44): “Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem”.

Considerando as condições de produção em que o grafite foi desenhado e exposto – convidada pela Caixa Cultural, Panmela Castro pinta o mural para inaugurar a exposição chamada *Frida Kahlo - Conexões entre Mulheres Surrealistas no México* – é possível falar em uma FD feminista, comportada

em uma Formação Ideológica de Gênero. A posição sujeito na SD1 se contrapõe às ideologias machistas e nega a possibilidade de a mulher ser significada apenas como dona de casa, produzindo, dessa forma, dois efeitos de sentidos: um efeito de sentido de recusa – já que recusa ditos populares que inferiorizam o lugar social ocupado pela mulher – e um efeito de sentido de emancipação – dado que significa de modo progressista esse lugar social. Posto isso, diríamos que a posição sujeito identificada no grafite é de ativista social. Analisamos o trabalho artístico de Panmela em relação ao seu ativismo político, pois seu grafite se insere no campo de experiências artísticas comprometidas em relacionar arte e ativismo: “Trata-se de um ativismo, entretanto, de um

ativismo da diferença. Trata-se de empreender lutas” (VASCONCELLOS, 2012, p. 14).

### “... PÉS? PARA QUÊ OS TENHO SE TENHO ASAS PARA VOAR?”

O grafite analisado (figura 01) traz o enunciado “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?” (SD 3). Trata-se de uma tradução de uma proposição escrita em Língua Espanhola por Kahlo, em seu diário, no ano de 1953 (KAHLO, 2014). Para analisar o funcionamento dos sentidos no enunciado referido, é importante examinar o desenho e a frase da autoria da pintora mexicana, para que seja possível assinalar se há deslocamentos de sentidos no movimento de tradução.

### FRIDA E UM CORPO MUTILADO: “PIES PARA QUÉ LOS QUIERO SI TENGO ALAS PA' VOLAR”

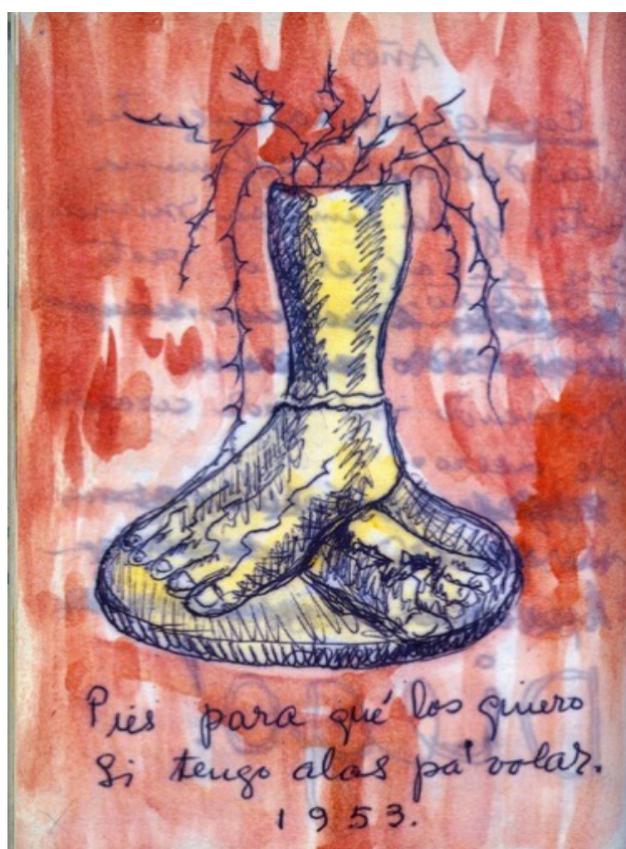


Figura 02: Obra de Frida, 1953.

Fonte: *Diário de Frida*.

As obras de Frida Kahlo são reconhecidas por expor símbolos da cultura mexicana e por materializar suas experiências.

Em seu diário, ela desenhou um corpo fragmentado como mostra a figura 02. Os pés estão desenhados sobre uma espécie de suporte em formato arredondado, e o pé e parte da perna direita estão sobre o pé esquerdo que serve de apoio. O fundo pintado de cor vermelha parece remeter a sangue e sinalizar uma saúde dilacerada por um acidente e por enfermidades que afetaram a pintora desde a infância.

Analisando as condições de produção em que esse desenho está inscrito, diríamos que assinala para limitações físicas, já que em 1953, Frida foi submetida a amputação da sua perna direita (HERRERA, 2011).

Pensando o sujeito nesse desenho, colocaríamos que a forma como a perna está desenhada aponta para um sujeito sem perspectiva, pois se assemelha a um jarro que acomoda galhos secos que parecem remeter a uma existência sem vida.

O enunciado “*Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar. 1953*”, SD 3, trata-se de uma pergunta indireta. Nessa sentença, é possível analisar um jogo de forças, pois o sujeito assume, em uma FD, uma posição de contestação que põe em funcionamento dois efeitos de sentidos: o de subversão e de conformismo.

Em nossa análise, no enunciado analisado, a posição sujeito é de contestação, pois questiona um já-sabido: todos querem pés. Ao assumir essa posição, o sujeito não se submete ao sofrimento que a ausência dos pés poderia causar e faz significar sentidos não previstos: a substituição dos pés pelas asas, o que aponta para um efeito de subversão. Ao dizer “*si tengo alas pa’ volar*”, o efeito de subversão irrompe diante do nosso olhar analítico, pois reitera a aceitação da privação dos pés e valoriza sua capacidade intelectual. Entendemos que “*alas*”

funciona discursivamente como uma metáfora – entendida como um sentido pelo outro – como poder de criação artística, de imaginação, que se sobrepõe ao corpo físico.

O efeito de sentido de conformismo aponta para uma adequação do sujeito à situação. Para a posição sujeito em funcionamento, os pés não são partes essenciais do corpo, podendo ser substituídos pelas asas, ainda que seja na ordem do imaginário. Ao colocar “*Pies para que los quiero*”, além de produzir um efeito de subversão, se produz também um efeito de conformismo, pois o sujeito reitera a aceitação da privação dos pés e despreza essa perda ao questionar de modo indireto a necessidade de possuí-los.

Nesse trecho do enunciado, “*si tengo alas pa’ volar*”, é possível pensar o furo da língua que sinaliza para o furo do sujeito: o inconsciente. O sujeito elabora uma sentença apontando a recusa daquilo que está no nível do consciente: ninguém tem asas. Essa é uma posição sujeito que sinaliza para a ilusão de estar na fonte dos sentidos, que pode determinar “suas” decisões e escolhas, como se em nada elas se relacionassem a determinações ideológicas.

Isso leva a considerar o funcionamento do esquecimento nº 1 e nº 2, pois o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos através da enunciação. Ele esquece que tudo já está significado. Vejamos as palavras de Pêcheux e Fuchs (1975, p. 178), que dão suporte teórico à nossa análise:

É preciso não perder de vista que o recalque que caracteriza o “esquecimento nº 1 regula, afinal de contas, a relação entre o dito e não-dito no “esquecimento nº 2” onde se estrutura a sequência discursiva. Isto deve ser compreendido no sentido em que, para Lacan, “todo discurso é ocultação do inconsciente”.

Na SD 3, podemos analisar os esquecimentos nº 1 e 2 a partir da base linguística. O esquecimento nº 1 está na ordem do funcionamento da ideologia,

portanto, é constitutivo da linguagem e faz com que o sujeito esqueça que seus enunciados resultam da interpelação ideológica e da ação do inconsciente. O esquecimento nº 2 remete ao empírico, ao trabalho do sujeito em colocar-se como fonte do dizer, como detentor dos sentidos.

As condições de produção desse desenho, como já explicado, coincidem com o período em que Frida sofreu a amputação da perna. A data é um recurso linguístico importante para marcar as condições em que o sujeito do dizer se inscrevia. O diário é um espaço que guarda segredos, que materializa experiências mais íntimas e elabora uma narrativa sobre memórias de um sujeito. A escrita de diários se coloca como uma atividade no âmbito intimista, por essa razão, se diferencia de outras escritas. Explicando de outro modo, seu caráter é confessional e proporciona ao autor uma liberdade para significar seus anseios, ao passo que o submete a um tipo de escrita.

A maneira como as linguagens verbal e plástica estão dispostas no desenho estudado, aponta para a contradição do sujeito, pois no enunciado, ele coloca não precisar dos pés, dado que tem asas para voar, porém, desenha os pés e não as asas. O sujeito parece resistir em aceitar que o corpo físico e a intelectualidade estão na mesma disposição de necessidade, por isso, tenta compensar a ausência dos pés, afirmando ter asas.

No enunciado, as “*alas*” são significadas como liberdade, ou seja, a liberdade não se relaciona a um corpo físico que pode locomover-se, não se relaciona aos pés, mas sim a um corpo mutilado, a um poder de imaginação e de reflexão. Em nossa análise, a palavra “*alas*” cumpre a função de uma metáfora, pois significa discursivamente como um modo de deslocar sentidos, de desfazer evidências, mostrando como a língua tem seu funcionamento sempre metafórico. A metáfora constrói deslocamentos ao substituir um sentido pelo outro, por isso, é possível dizer que na palavra

analisada há um jogo de sentidos que somente existe porque a língua permite deslocamentos, porque nela sempre há um furo que possibilita o sentido ser outro.

## TRADUÇÃO E MOVIMENTO DE SENTIDOS

Para analisar a tradução, optamos por examinar inicialmente o desenho de Frida em que o enunciado original está colocado e, em seguida, examinar o grafite, para estudar se há deslocamentos de sentidos. Ao traduzir uma sentença escrita por Frida em outro espaço discursivo, alteram-se as condições de produção e, conseqüentemente, os sentidos se deslocam. O enunciado no diário de Frida não tem o mesmo funcionamento discursivo que sua tradução no grafite, pois é outro dizer, que sinaliza para diferentes posições sujeito e diferentes condições de produção.

Para assinalar os deslocamentos de sentidos é importante reiterar as especificidades das materialidades discursivas. O diário, como explicado anteriormente, é um espaço discursivo que admite confissão de sentimentos e registra acontecimentos marcantes, com uma escrita sempre destinada ao próprio autor. A tradução de um enunciado do diário de Frida em um grafite, espaço discursivo que ocupa um lugar no âmbito urbano, sinaliza para outro tipo de escrita, para uma escrita que não é confessional. O grafite deseja olhares que o diário não almeja, esse é o deslocamento de sentido mais explícito ao nosso olhar.

No processo tradutório do enunciado da autoria de Frida por “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?” (SD 4), há a substituição do verbo “querer” pelo verbo “ter”, o que sinaliza para um deslocamento de sentidos, haja vista que “querer” está na ordem do desejo e “ter”, da posse. O sujeito da SD 4 questiona uma posse (“para quê os tenho”), enquanto o da SD 3 questiona um desejo

(*para qué los quiero*). Na tradução do enunciado, o desejo deslizou para posse. Na SD 3, o sujeito remete à amputação e diante disso questiona o seu querer – questiona querer ter pés. Na SD 4, o sujeito afirma ter pés e não precisar deles, já que possui asas. Nessa perspectiva, a tradução se dá de modo polissêmico, dado que há deslocamento de sentidos.

Os sentidos se deslocam, pois, no diário, o enunciado produz efeitos de subversão e de conformismo. No grafite, não se trata de subverter o desejo de ter pés, nem de se conformar em não tê-los, mas sim de afirmar que eles existem e de questionar sua existência. Nessa perspectiva, entendemos que a posição sujeito no grafite também é de questionamento.

Pensando o funcionamento discursivo das palavras “asas” e “*alas*”, elas remetem a um mesmo sentido, tanto na Língua Espanhola como na Portuguesa: o sentido metafórico que reporta a um voo imaginário, a uma capacidade intelectual, em ambas materialidades – nesse entendimento, a tradução se deu de modo parafrástico, já que os sentidos não se deslocam. Conforme Orlandi (2015, p. 34), “os processos parafrásticos são aqueles que pelos quais em todo dizer sempre há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. Para Barbai (2011, p.373), as “palavras pousam” e este pouso parece apontar para as paráfrases que tentam estabilizar os sentidos ainda que brevemente. A palavra “asas” parece ter um sentido metafórico já estabilizado nessas duas línguas, parece que o sentido já pousou.

O grafite assinala uma conexão discursiva com o diário de Frida e se coloca como uma forma de significá-lo, ao passo que constrói um dizer que resulta de uma memória, de um já-dito. É importante colocar que o grafite não especifica a data, o que sinaliza para um sentido que se desloca, para uma posição sujeito que não deseja especificar o período, diferentemente de como se dá no diário. Ele não apresenta um elemento temporal, pois

como arte de rua, não se vincula a um período de tempo. Ou seja, o indispensável na construção do diário, é banal para o grafite.

O que possibilita a discursivização de tal grafite é a inscrição do sujeito em uma dada FD feminista. É a partir dela que ele se sente autorizado para se opor a já-ditos que pretendem manter o sentido de inferiorização do lugar social da mulher. Nessa FD, os enunciados produzem um efeito de sentido de recusa, pois há uma rejeição a já-significados. Para que esse efeito surgisse, o sujeito regulou uma posição, um posicionamento ideológico que contrariasse os sentidos já-dados, construindo uma posição sujeito de ativista.

## BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a conexão entre as imagens artísticas exibidas anteriormente, diríamos que, no grafite, o movimento do cabelo parece remeter às asas faladas por Kahlo em seu desenho. As palavras também aparecem em movimento, elas não são escritas em linha reta, mas acompanham o movimento do cabelo, parecendo remeter ao movimento dos sentidos. No diário, os pés são desenhados sem vida para falar de um corpo mutilado e de uma liberdade imaginária, no grafite, os cabelos parecem substituir os pés e remeter a deslocamentos de sentidos no que se refere à liberdade da mulher.

Nas materialidades examinadas, assinalamos as FDs em que possivelmente podem estar inscritas as posições sujeito em jogo e os efeitos de sentidos produzidos. Ao analisar o grafite, identificamos uma posição sujeito ativista que se inscreve em uma FD feminista, produzindo, a partir dela, dois efeitos de sentidos: o de recusa e o de emancipação. Na obra de Kahlo, detectamos dois efeitos de sentidos, o de subversão e de conformismo, criados a partir de uma tomada de posição de contestação, haja vista que questiona um já-significado: todos querem pés.

Em relação ao enunciado “... lugar de mulher é onde ela quiser...”, o deslocamento de sentidos e os conflitos também são identificados, pois trata-se de uma paráfrase de um dito popular que desqualifica as mulheres. Esse enunciado desloca e atua como uma resposta a um ditado popular já estabilizado.

A partir da análise, sinalizamos que, ao conectar-se à obra de Frida Kahlo, o grafite produz processos de deslocamentos de sentidos no tocante à tradução de um enunciado escrito em seu diário. Ao grafitar “... pés? para quê os tenho se tenho asas para voar?”, nos parece que os sentidos se deslocam, haja vista que não se trata de um dizer autobiográfico, mas sim de uma tradução em outro espaço discursivo e sob outras condições de produção. Nessa perspectiva, além da tradução, há outro fio que conecta o grafite de Pamela ao desenho de Frida: o espaço em que o grafite é exposto – espaço que recebeu uma exposição com obras de Frida Kahlo. Desse modo, a conexão entre as unidades imagéticas analisadas se realiza através da tradução de um enunciado escrito por Frida em seu diário e pelas condições em que ela foi produzida.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

BARBAI, Marcos Aurélio. E suas palavras pousam: sujeito, ideologia e inconsciente. In: AUTORES *Análise do discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2011. p. 373-386.

COURTINE, Jean-Jacques. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, Freda et al. (org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999. p. 05-23.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos. EDUFSCAR, 2009.

HERRERA, Hayden. *Frida: a biografia*. Trad. Renato Marques. São Paulo: Editora Globo, 2011.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas: UNICAMP, 2013.

KAHLO, Frida. *El diario de Frida Kahlo: un íntimo autorretrato*. México, Distrito Federal: La vaca independiente, 2014.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista do Programa de pós-graduação em Letras*. Universidade Federal de Santa Maria. n. 27, p. 39-46, dez, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>. Acesso em: 20/03/2019.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade e função do tradutor. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 221-237, jan, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5533/6575>. Acesso em 20/03/2019.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no Movimento dos Sentidos*. 6 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios de procedimentos*. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In: Gadet, Françoise, Hak, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-hop*. São Paulo, Editora Parábola, 2011.

VASCONCELLOS, Jorge. Arte e Política no Contemporâneo: o Comum e o Coletivo. In: *Revista Poésis*, n 20, Santa Catarina, 2012. p.13-16.

**Submissão: 28 de maio de 2019.**

**Aceite: 27 de julho de 2019**

# Política linguística, pluringuismo e consenso

Rodrigo Pereira da Silva Rosa<sup>1</sup>

Tania Conceição Clemente de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

Apesar das constantes levas de imigrantes que, desde o século XIX, chegam ao nosso território, além do número aproximado de duzentas línguas autóctones, somando-se, ainda, o acolhimento de refugiados, não há por parte do Estado nacional um reconhecimento jurídico desta situação, quando se reconhece apenas o Português como língua oficial. Assim cabe indagar, então, que direitos são, de fato, delegados a este contingente tão diferenciado de cidadãos brasileiros (caso dos imigrantes e indígenas), se tudo depende do domínio da língua portuguesa; como o Estado planifica ações que busquem lidar com uma situação de plurilinguismo, quando se insiste em termos legais no mito do monolingüismo? São essas as questões que buscamos explorar no decorrer deste trabalho, pautados pelo viés da Análise de Discurso e dentro do que Calvet, no campo da sociolinguística, definiu como política linguística *in vivo*.

**Palavras-chave:** política linguística *in vivo*; política linguística e consenso; (co)oficialização e consenso

## LINGUISTIC POLICY, PLURILINGUALISM AND CONSENSUS

## ABSTRACT

In spite of the constant influx of immigrants who, since the 19<sup>th</sup> century, have arrived in our territory, besides the approximate number of two hundred native languages and the reception of refugees, there is no legal recognition of this situation on the part of the national State since only Portuguese is recognized as the official language. Thus, we would like to ask: what rights are, in fact, delegated to this very different contingent of Brazilian citizens (in the case of immigrants and indigenous people), if everything depends on the domain of the Portuguese language?; how does the State plan actions that seek to deal with a situation of plurilinguism when it insists on legal terms in the myth of monolingualism? These are the questions that we seek to explore in the course of this work, guided by the Discourse Analysis bias and within what Hammel, in the field of Sociolinguistics, defined as linguistic politics *in vivo*.

**Keywords:** language policy *in vivo*; language policy and consensus; (co)officialization and consensus.

[...] estou convencido de que, se não vissemos as pessoas movimentarem os lábios, não saberíamos quem fala em uma sociedade, tampouco saberíamos qual é o objeto real em uma perfeita sala de espelhos.

Lichtenberg<sup>3</sup>

1 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES. E-mail: rodrigopereirasr@gmail.com

2 Doutora em Linguística, Departamento de Antropologia do Museu Nacional e Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras/UFRJ. E-mail: taniaclemente@gmail.com

3 Apud Courtine (1980 [2014]).

## INTRODUÇÃO

A postura do Estado nacional com relação a uma política linguística tem sido a de impor, historicamente, o monolinguismo. Apesar das constantes levadas de imigrantes que, desde o século XIX, chegam ao nosso território, além do número aproximado de duzentas línguas autóctones, somando-se, ainda, o acolhimento de refugiados, não há por parte do Estado nacional um reconhecimento jurídico desta situação, quando se reconhece apenas o Português como língua oficial. Dessa postura decorrem vários entraves de ordem política no atendimento à diversidade populacional do país, sobretudo, na área da educação e da saúde. Que direitos são, de fato, delegados a este contingente tão diferenciado de cidadãos brasileiros (caso dos imigrantes e indígenas), se tudo depende do domínio da língua portuguesa? Como o Estado planifica ações que busquem lidar com uma situação de plurilinguismo, quando se insiste em termos legais no mito do monolinguismo? São essas as questões que buscamos explorar no decorrer deste trabalho, pautados pelo viés da Análise de Discurso.

### Políticas públicas e consenso

A área que compreende as políticas públicas é o lugar de observação que se passa entre o jurídico e o administrativo. Nesse lugar ocorre a resolução dos anseios sociais. Imaginamos, porém, um consenso entre o jurídico, o administrativo e o social no que diz respeito à língua. Como sistematizar a existência de várias línguas num mesmo território e sua co-existência e usos numa sociedade heterogênea? O que imagina-se é a observação de um consenso entre os sujeitos (entende-se consenso como a concordância ou uniformidade de opiniões, crenças, sentimentos, pensamentos da maioria ou de uma totalidade de uma coletividade) e o resultado desse consenso é (são) a(s) política(s) pública(s).

Grosso modo, as políticas públicas são o conjunto de programas, ações, e decisões tomadas pelo governo (em âmbito nacional, estadual ou municipal) – interesse administrativo – com a participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, a fim de assegurar os direitos – interesse jurídico – de cidadania para vários ou determinados grupos da sociedade. É importante frisar que tais direitos são assegurados na Constituição do país<sup>4</sup>. Pensamos assim, numa coprodução estado/sociedade por conta do interesse coletivo.

Os discursos a serem observados são os que permeiam as políticas pensadas, planejadas e executadas ou não sobre/para as línguas enquanto sistema de comunicação de uma sociedade, uma vez que “a linguagem é assunto de discussão e objeto de polêmica em qualquer sociedade, pois não há como escapar da normatividade que rege os usos da língua” (CAMERON, 1995 apud Lagares, 2018). É importante a reflexão sobre os usos linguísticos, juntamente com as avaliações das práticas de linguagem, que constituem a vida social (Cf: LAGARES, 2018). Logo, qual seria o espaço de interpretação e usos das línguas na sociedade?

Pensamos que tal espaço se dá através das políticas linguísticas que ora se revestem em políticas públicas, com atores iguais e distintos que fazem do espaço urbano o campo de materialidade dos discursos. Essa relação é dada a partir de um consenso – noção que sustenta o processo discursivo das políticas públicas (Cf: ORLANDI, 2010, p. 6).

É o consenso que une os sujeitos, ligando-os depois de muito se pensar sobre as práticas. Logo, interessa-nos questionar: as políticas linguísticas

<sup>4</sup> A definição, bem como a reflexão sobre conceitos e práticas das políticas públicas, foram encontradas no Manual do SEBRAE/MG denominado: Políticas Públicas: conceitos e práticas. Disponível em: <http://www.mp.ce.gov.br/nepespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%A9BLICAS.pdf> com acesso em 04/06/2019, as 16:20. O manual encontra-se sob a supervisão de Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral.

são produzidas através de um consenso entre sujeitos?

O consenso traz em si, e pelas suas definições no campo das ciências sociais, a noção de unidade, e constitui a base para se pensar os grupos humanos sem estacionar na idéia de um amontoado de indivíduos. Quando se pensa o consenso, se pensa a ligação q une a sociedade.

Por outro lado, a definição de um sistema democrático tem a noção de consenso como objeto central de discussão. Os cientistas sociais consideram que o consenso nunca será absoluto em uma sociedade, nem incluirá de modo simétrico todos seus integrantes, mas entendem que o consenso é necessário e que se deve buscar o consenso quanto às questões que devem ser contempladas e às decisões que são exigidas na sociedade.” (ORLANDI, 2010, p. 6)

## REFÚGIO E AÇÕES DE ACOlhIMENTO: E A QUESTÃO DA LÍNGUA?

A ONU considera, hoje em dia, a pior crise migratória nos últimos 70 anos, no que se refere à necessidade de famílias inteiras serem obrigadas a deixar a sua pátria. O ano de 2016 bateu um recorde, alcançando um total de 21 milhões de refugiados que tiveram que deixar o seu país, além de 40 milhões que se deslocaram em território próprio. São vinte e quatro indivíduos que se deslocam por minuto. No Brasil, estima-se que haja um total de 9 mil refugiados, a maioria de Sírios, Angolanos, Colombianos, República do Congo e Palestinos<sup>5</sup>. Além de 80 mil haitianos, com visto de permanência (dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados/ACNUR). (SOUZA, 2017; 2018)

A saída para a crise parece estar no acolhimento. No caso do Brasil, o ACNUR está desde 1950 auxiliando na reintegração

<sup>5</sup> Tem sido registradas grandes levas de Venezuelanos que chegam ao país, mas como legalmente não podem ser classificados como refugiados, sua presença não é mencionada em censos e documentos oficiais.

desses necessitados e dá apoio ao programa de Reassentamento Solidário, desenvolvido em países da América do Sul, incluindo o Brasil, que prevê três ações: a repatriação voluntária, quando a segurança não estiver mais em risco; auxílio e colaboração na integração local no país de refúgio e reassentamento, reenviando o refugiado para um terceiro país, desde que fique em segurança.<sup>6</sup> (idem)

A formulação dessas três ações nos permite pensar sobre a forma como as políticas de estado em favor do acolhimento trabalham na individualização dos sujeitos. Sobre a relação do sujeito com o Estado, podemos destacar um fato essencial: o poder, o Estado e o direito coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta. Daí resultam claros processos que derivam de uma técnica particular de poder que Foucault (1984) designa como sendo um governo pela individualização uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os em sua identidade. Trata-se de um mecanismo coercitivo de individualização, de isolamento, o que leva a pensar que o Estado, sem dúvida, induz o indivíduo a uma certa “psicologia”. No caso das políticas de acolhimento, fica claro que se trata de uma acolhida passageira: a “psicologia” do reassentamento ou do repatriamento já determinam “o desejo” do refugiado, segundo Souza (2017/2018)

As ações acima são previstas em âmbito mundial, mas nos perguntamos como que o Estado ou os estados planificam suas ações para o acolhimento de refugiados, considerando-se tanto a grande afluência de refugiados que aqui chegam, bem como a origem diversificada desses povos. Como se dá a comunicação e a interação desses indivíduos em outro território, no *território do outro*?

Boa parte dessa discussão foi abordada em Souza (2017/2018) com relação ao plano de ações instituído no estado do Rio de Janeiro. Faremos uma retomada de alguns dos pontos discutidos em Souza

<sup>6</sup> In: “História em Foco”, ano 1, no. 1, 2017

(idem), ampliando, porém, essa discussão, quando ouvimos o depoimento de alguns desses indivíduos sobre a eficácia, ou não, das ações de acolhimento.

Com relação à presença de refugiados, um dos focos de nossa discussão é verificar até que ponto o Estado empreende projeto de atendimento no que se refere à **comunicação linguística** entre esses que aqui chegam. Segundo dados divulgados na mídia, o Rio de Janeiro coloca em prática uma posição pioneira, quando a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro lançou, em 2014, um plano inédito em todo o país que permite formalizar políticas de atendimentos a refugiados. (Cf: SOUZA, 2017; 2018)

Em que medida nesse plano se prevê uma política linguística? Em que medida o Estado ignora, ou não, todos os entraves oriundos de uma imposição de uma língua única, quando não se tem como meta uma integração – e não apenas um acolhimento – na e pelas línguas? Essas são questões da ordem do discurso que buscamos responder ao longo de um trabalho mais dimensionado do que o de hoje. Destacamos, a seguir, a única passagem do documento elaborado pelo estado do Rio de Janeiro que fala sobre a questão da língua:

É de responsabilidade do Comitê buscar garantir que os(as) refugiados(as) e solicitantes que vivam no estado do Rio de Janeiro tenham acesso efetivo a todos os níveis de educação, com base nas seguintes diretrizes:

1. Promoção dos esforços necessários ao acesso à educação tal qual assegura a legislação internacional e brasileira.
2. Estudo e promoção das práticas de integração local de refugiados(as) nas escolas e outros espaços educativos.
3. Pesquisa e articulação da inserção de refugiados(as) em espaços educativos e de formação que fomentem em médio prazo a auto-suficiência dos(as) refugiados(as).
4. Utilização de espaços educativos como veiculadores de informação sobre a condição dos(as) refugiados(as) no Rio de Janeiro e no Brasil.

*Uma vez que a barreira linguística pode tornar impossível o exercício do direito à educação, o direito*

*à educação primária gratuita aos(as) solicitantes de refúgio e refugiados(as) deve ser coordenada com a aprendizagem da língua portuguesa. [grifo nosso]*

Ao sublinharmos a observação acima, chegamos à indagação sobre que estratégias são previstas para a coordenação entre o ensino regular e a aprendizagem da língua portuguesa. Num outro trecho do documento em exame, acena-se com a seguinte possibilidade:

Qualificar refugiados com domínio do português para tornarem-se educadores tanto de português como de suas línguas nativas em classes especiais nas suas comunidades; reativar e fortalecer as parcerias já estabelecidas com Universidades e Centros Universitários do Estado do Rio de Janeiro, bem como identificar novas potenciais “colaborações, com vistas a ampliar a formação universitária dos refugiados, ampliando as vagas disponíveis para os refugiados e os esquemas de apoio financeiro para a condução e conclusão dos estudos de graduação”.

O trecho acima traz como estratégia recorrer a refugiados com domínio do português para atender a escolarização dos filhos em suas comunidades. Vários são os questionamentos que podemos colocar em pauta com relação a tal estratégia: (1) Que refugiados têm domínio bastante de português para atender a escolaridade de crianças inseridas em escolas de ensino regular, que cumprem nossos parâmetros curriculares? Em jogo estão na escola não só falar português, mas também entender da nossa realidade, da organização administrativa de cidades e estados, da nossa cultura, enfim, de muitas práticas de convivência. A simples tradução de uma língua para outra – mesmo que, de fato, haja falantes que dominem o português – não nos parece um recurso eficaz. (2) A que “comunidades” se refere o documento? A situação dos refugiados é bem diferente da de muitos imigrantes, que, em geral, se organizam em colônias, distribuídas por determinados bairros, ou cidades; ou até mesmo em termos de redes sociais, uma vez que leva um bom tempo para que aqueles que, por contingências

diversas, se desterram se retorializarem. Nesse sentido, é importante observar o contraste entre o conceito de desterritorialização sobre as formas de subjetividade (proposto por Deleuze e Guatarri) e o de desterro. A desterritorialização pressupõe um recomeço em um território imaginado/planejado. A reterritorialização não se faz num espaço [social] além dos territórios de origem. O agenciamento de enunciações trabalha os espaços [físicos], para que os sujeitos “se sintam em casa”.

Ou seja, a retorialização se efetua em determinadas condições de produção, e o jogo eficaz de enunciações é necessário para a efetivação da comunicação e da interação num território onde práticas discursivas linguareiras e culturais se confrontam.

Ilustrando o que foi dito acima, observamos relatos dos refugiados sobre a situação de estadia e acolhimento no Brasil. Na série “Refugiados – a vida no Brasil”, exibida pelo canal de TV Bandeirantes, em 2015<sup>7</sup>, verificamos alguns depoimentos sobre a chegada e permanência dificultosa no país, além da dificuldade de inserção no mercado de trabalho e/ou na escola.

O refugiado sírio Amer Massarani, hoje comerciante em São Paulo, explica que ao sair da Síria por conta das guerras e crise econômica, enfrentou dificuldades na travessia, pois correu sérios riscos viajando em navio clandestino. Ao chegar ao Brasil, passou por dificuldade e hoje serve como referência para outros refugiados sírios, pois Amer acolhe os refugiados e os ajuda para estes se restabelecerem aqui.

---

7 A série foi exibida pelo Jornal da Band, exibido pela TV Bandeirantes a partir do ano de 2015 e está disponível no canal YouTube [No canal da Band no YouTube? Se for possível, indicar o link do canal aqui e incluir nas referências]. Escolhemos 5 episódios da série e explicitamos, neste artigo, algumas das dificuldades encontradas pelos refugiados entrevistados na série [Esta explicação deve vir numa seção à parte dedicada ao método de coleta e análise do material. Pode ser um estudo qualitativo, não tem problemas mas tem que explicar como faz ou como foi feita a seleção dos episódios usados para análise no presente estudo.].

O acolhimento, que deveria partir do Estado, não acontece, cabendo aos próprios refugiados elaborarem redes de apoio e ajuda entre eles.

A refugiada Aya Badawi, também entrevistada na série, diz que ao chegar ao Brasil, demorou algum tempo para sair de casa e socializar, por conta do medo que se encontrava e do abismo existente em relação à cultura e à língua: a refugiada nada sabia da cultura brasileira e da língua portuguesa. Começou a frequentar o curso de português para refugiados em uma Organização Não-Governamental (ONG) que prestava auxílios a estes indivíduos e, com isso, começou a conviver com as pessoas no novo país.

Como se viu acima, em termos práticos, é complexa a situação de tradução, mas um outro fator – bem mais complexo – se agrega a estes: que língua(s) falam os refugiados? Esta foi a pergunta endereçada ao Assessor de Comunicação do Setor de Vínculos Solidários da Cáritas do Rio de Janeiro (Cáritas/RJ), que respondeu não ter como dar esta informação já, que “As nacionalidades estão informadas nesse documento [conferir abaixo], mas os idiomas falados pelas pessoas não são possíveis de se deduzir fielmente a partir dessas informações, porque é comum haver um país com várias línguas/dialetos e o refugiado saber apenas um deles”. (Cf: SOUZA, idem)

O documento a que se refere o assessor é a planilha, onde se constata a procedência dos refugiados: há 52 referências de locais de origem, mas nenhuma referência a qualquer idioma de um total de 4.354 indivíduos acolhidos no estado até setembro de 2017<sup>8</sup>.

Tomando por base a tabela, oferecida pela Cáritas, fizemos um levantamento a partir das referências geográficas nela indicadas, sobre as

---

8 Apesar da tabela mencionada no artigo ser do ano de 2017, procuramos atualizá-la, uma vez que o fluxo de refugiados no estado do Rio de Janeiro aumenta a cada ano. Porém, ao solicitarmos uma nova tabela à Cáritas, fomos informados de que não existe uma nova tabela, pois o contingente aumenta a cada ano e muitos refugiados se espalham pelo estado, não fazendo contato com a instituição.

línguas e dialetos em curso nessas regiões e chegamos a uma outra tabela, na qual focalizamos apenas as onze nacionalidades com maior número de solicitantes de refúgio deferidos no estado do Rio de Janeiro, de acordo com à Cáritas:

País	Língua Oficial	Demais Línguas Faladas
Angola	Português	Umbundo ( <i>Umbundu</i> ), Quimbundo ( <i>Kimbundu</i> ), Quicongo ( <i>Kikongo</i> ), Tshócue ( <i>cókwe</i> ), Ganguela ( <i>Nganguela</i> ), Além destas, são faladas dezenas de outras línguas africanas - com fontes que afirmam haver 20 línguas enquanto outras fontes falam em 37 línguas e 50 dialetos
Rep. Dem. do Congo	Francês	Lingala, Quicongo, Kituba, Suaíli e o Tshiluba têm <i>status</i> de línguas nacionais
Colômbia	Espanhol	
Libéria	Inglês	Kpellé, o Bassa, o Vai e o Grebo
R e p ú b l i c a Árabe da Síria	Árabe	
Libano	Árabe	Francês, Curdo e Armênio
Pakistão	Inglês	Punjabi, Urdu, Saraiki, Pastó, Sindi, Balúchi
Iraque	Árabe e Curdo	Aramaico, Turcomeno, Armenio, Árabe Moderno Padrão, Siríaca
Sérvia	Língua Sérvia	
Serra Leoa	Inglês	Krio
Cuba	Espanhol	

Voltamos, assim, à questão: que indivíduos atendem ao recurso do plano de acolhimento do Estado do Rio de Janeiro -, quando se afirma haver “*refugiados com domínio do português para tornarem-se educadores tanto de português como de suas línguas nativas*”? A que línguas nativas se referem? Eis aí uma das faces do confronto entre a língua falada pelos refugiados e a modalidade de português trabalhada na escola. “O mito da possibilidade de unificação linguística apaga o movimento de relação das línguas que aqui são faladas com o português do Brasil e, por consequência, “falar/ensinar português” se impõe como uma das formas de “acolhimento” dos que aqui pedem refúgio.” (SOUZA, idem)

## MOVIMENTOS CULTURAIS E INTERAÇÃO

No mesmo plano de acolhimento, há uma seção no texto, que é dedicada para o Ambiente Sociocultural e conscientização para a temática, quando o Estado estipula a inserção do refugiado no meio cultural e social, acenando com a possibilidade de reterritorialização do mesmo.

- “1. Promover um movimento de conscientização transversal (entre setores) e vertical (entre governo e sociedade) sobre o caráter humanitário das políticas de atenção aos (às) refugiados (as).
2. Ampliar o conhecimento e a informação disponível à população em geral sobre a temática, bem como sobre as culturas e realidades experimentadas em seus países originários de refúgio.
3. Promover iniciativas de aproximação entre brasileiros(as) e refugiados(as) por meio de projetos e espaços culturais de consumo e produção dos dois grupos em contínua interação.”

Observa-se que, em relação aos aspectos culturais, o Estado empreende ações positivas, porém como o mesmo plano diz, a conscientização ocorre somente de forma transversal (entre os setores),

com a persistência e o acolhimento da Cáritas (localizada no bairro da Tijuca, no município do Rio de Janeiro?) e ações culturais feitas pelas ONGs, como por exemplo, a *Feira Chega Junto*, realizada no bairro de Botafogo, também no município do Rio de Janeiro, onde os refugiados expõem seus produtos e trocam experiências com brasileiros.

Essas ações não gozam de apoio do estado, nem na divulgação dos eventos, nem no auxílio aos refugiados ou às instituições. Portanto, há uma lacuna entre o estado e os outros setores, fazendo com que o plano de acolhimento seja, na verdade, um instrumento de ilusão em relação a sua prática.

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, LÍNGUA NACIONAL E CONSENSO**

O termo ‘política linguística’ é recente nos estudos da Linguística no Brasil e ainda é pouco divulgado nos contextos no qual a Língua deva ser estudada. Esta é a área onde concentram-se as decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade, colocando em causa a relação entre o poder (o Estado) e as línguas. É base da ação dos Estados a respeito do uso da língua, como por exemplo, quais línguas podem ou não ser utilizadas em determinadas situações, sendo elas oficiais ou não, que línguas são proibidas ou promovidas, etc.

Política linguística, por sua vez, segundo Orlandi (2007) se diferencia de uma Política de línguas. “Em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostos as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, às línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos “manipular” como queremos a política linguística. Outras vezes, fala-se em política linguística, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planejadas.” Quando se fala, por

diferenciação, sobre Política de línguas, “damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”.

Os trabalhos iniciais que abordam a noção de políticas linguísticas são encontrados por volta dos anos 70 em idiomas como o inglês, alemão, espanhol e francês. É percebido que a noção de política linguística é acompanhada juntamente com a noção de planejamento linguístico, lugar de realização e implementação do pensar sobre a língua (Calvet, 2007 [1942]). Tais noções foram importantes para propagar os estudos deste campo de reflexão político-linguístico.

O planejamento é instrumentalizado em dois níveis: o planejamento de *status* e o planejamento de *corpus*. O planejamento de *status* avalia o problema a ser analisado com a língua, qual processo a utilizar e qual aplicação dessa língua é feita na sociedade. Já o planejamento de *corpus* avalia a utilização da língua e sua estrutura interna, ou seja, como ela é codificada e transcrita graficamente para a sociedade, como seu léxico e sua sintaxe são pensadas e como se dá o desenvolvimento funcional dela (idem).

Como pensar na questão de políticas linguísticas e planejamento linguístico quando, no Brasil, há um distanciamento entre as reflexões acerca das línguas brasileiras e sua convivência com a língua nacional? Segundo Calvet (idem) há duas maneiras de motivar as políticas linguísticas: pensar nelas de forma *in vitro* ou de forma *in vivo*. Na primeira, há um entendimento por parte do Estado sobre como as ações em relação à língua devem ser pensadas e realizadas, com base nos estudos de linguistas<sup>9</sup>. Temos como exemplo, a institucionalização do ensino da língua portuguesa sob o viés normativo, desconsiderando o fenômeno da variação. O que acontece é uma exclusão do falar

9 Os linguistas analisam as línguas, as descrevem e levantam hipóteses, excluindo muitas vezes o desempenho linguístico dos falantes.

do sujeito aluno e do não pertencimento enquanto dono de seu dizer.

Uma outra via de políticas linguísticas, pensadas por Calvet (*idem*) é a forma *in vivo*, quando o entendimento é refletido de forma co-produtiva por Estado e sociedade, chegando a um consenso sobre os usos das línguas e sobre as ações que permeiam tais usos. Um exemplo de políticas linguísticas estimuladas através da gestão *in vivo* é o movimento, através de projetos de lei, em âmbito municipal, de co-oficialização de línguas faladas em território brasileiro, em detrimento do português.<sup>10</sup>

No município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, algumas línguas indígenas vem sendo cooficializadas. Essa cooficialização, em âmbito municipal, se dá pois, segundo Baalbaki (2016), as línguas indígenas possuem, no território onde são faladas, um “traço majoritário”. Como exemplo, a lei de nº 145/2002, de 22 de novembro de 2002, que cooficializa as línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu, permitindo que elas sejam utilizadas obrigatoriamente no sistema educacional, nas mídias e no atendimento ao público (Cf: BAALBAKI, *idem*).

Além das línguas assinaladas em Baalbaki, há notícias de cooficialização de outras línguas. Na região do alto do Rio Negro, recentemente, se deu a cooficialização da língua Yanomami. E a língua Pomerano foi também cooficializada nos municípios de Itarana/ES, de acordo com a Lei de nº 1195/2016 de 18/03/2016 e Pomerode/SC, de acordo com a Lei de nº 2907/2017 de 23/05/2017

Sobre essas ações, é importante assinalar que as línguas de herança (como hunwsrusckisch, talian,

<sup>10</sup> Um movimento de política linguística *in vivo* no Brasil foi a criação do inventário nacional da diversidade linguística, criado a partir do requerimento de número 199/05, cujo interesse foi criar o “Livro de Registro das Línguas” que eram faladas no país e contribuir para a preservação de parte do patrimônio imaterial do país, as línguas. Esse inventário pode ser considerado como o primeiro instrumento jurídico a reconhecer as línguas brasileiras através das categorias: línguas indígenas, crioulas, de imigração, de sinas e afro-brasileiras, porém o mesmo inventário não mapeou as regiões onde essas línguas são faladas. (Cf: OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011, p. 204)

pomerano, e outras), aqui territorializadas, com os projetos de cooficialização, mesmo em âmbito municipal, ficam reconhecidas juridicamente como línguas brasileiras, estas diferenciadas apenas em termos de autóctones (línguas dos povos originários do Brasil, como os indígenas) e alóctones.

No Brasil, são faladas aproximadamente 250 línguas, incluindo-se as modalidades de línguas citadas anteriormente. Porém, juridicamente, através de decretos e leis, somente duas línguas são reconhecidas como línguas oficiais do país: a língua portuguesa, eleita como língua oficial desde o Diretório de Pombal (1757), quando este proibiu o uso da língua geral falada no Brasil, o Tupi.<sup>11</sup> e, recentemente, a língua brasileira de sinas – LIBRAS – (lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Tal reconhecimento surge a partir de um consenso entre o Estado e a comunidade surda brasileira, entretanto os entraves para o reconhecimento da LIBRAS, como língua oficial no Brasil, ocorrem até os dias atuais.

O discurso que permeia a utilização da LIBRAS apenas como “meio legal de comunicação e expressão” permite determinar o uso da língua em alguns contextos como, por exemplo, sua aceitabilidade em conversas diárias, palestras, etc (BAALBAKI, 2011). Porém, a mesma língua não pode ser utilizada em documentos jurídicos, uma vez que na lei está explícito que a língua não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

É interessante observar que, na mesma lei, há a garantia de direitos da inserção da língua na sociedade, através de três artigos:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização

<sup>11</sup> Essa imposição teve ocorrência com base no tratado de Madri, do ano de 1750 (Cf. SOUZA, 2011).

corrente das comunidades surdas do Brasil.  
Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.  
Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua.

Apesar de ser garantida, desde 2002, nos espaços da sociedade, bem recentemente foi aprovada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados a proposta que torna a oferta do ensino de LIBRAS obrigatória nas escolas públicas brasileiras, porém com matrícula facultativa para os alunos. No texto da proposta, o ensino da língua será obrigatório nos municípios com mais de 10 mil habitantes e nos municípios com menos, o ensino será dado de forma facultativa<sup>12</sup>.

Conforme citam Baalbaki e Rodrigues (2011), a LIBRAS portanto, uma prática simbólica como qualquer outra língua, funciona pelo político, onde a sistematização consensual da língua, após a promoção feita pelo Estado e pela comunidade surda, ficou somente a cargo do Estado .

Diferentemente da promoção do Malaio<sup>13</sup>, na 12 A proposta parte, novamente, pela ação do Estado que substituiu o texto do projeto de Lei 2040/11, no qual tornava o ensino de LIBRAS somente obrigatório para os alunos surdos. A aplicação, segundo o texto será definida com base nos regulamentos presentes nos sistemas de ensino e das necessidades de se obter profissionais bilíngues, intérpretes e tradutores da comunidade linguística. Notícia foi divulgada no site da Câmara dos Deputados em 01/11/2018. Consulta realizada em 10/06/2019 às 15:01 em <https://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/564935-COMISSAO-APROVA-OFERTA-OBRIGATORIA-DE-LIBRAS-EM-ESCOLAS-PUBLICAS-BRASILEIRAS.html>

13 A Indonésia, com configurações linguísticas semelhantes às do Brasil, é composta por cerca de 17 mil ilhas localizada entre a Ásia e a Oceania, o que pode contribuir para o plurilinguismo evidente no país, onde são faladas mais de 200 línguas em todo território. Com a independência ocorrida em 1940, decidiram retornar à política antiga e eleger o malaio, uma língua minorizada, como língua nacional (Cf. Calvet, idem). Porém, a eleição dessa língua minorizada como o instrumento oficial de comunicação levou o país a cair no abismo do monolinguismo, justamente por, naquele território, existir várias línguas. Outro problema observado foi a necessidade de a língua malaia, conferindo-lhe uma ortografia um vocabulário adequado e que desse conta das

Indonésia e até mesmo do Guarani<sup>14</sup> no Paraguai, promulgadas como línguas oficiais, a LIBRAS funciona apenas como artefato de comunicação, levando ao não reconhecimento da LIBRAS como língua oficial e ao como expressão da identidade nacional. Mais uma vez, vigora uma política linguística por consenso.

Uma forma de equacionar a manutenção e convivência das numerosas línguas faladas em mesmo território, é elaborar políticas de reconhecimento, promoções e até mesmo de coexistência. Nesse caso, as políticas linguísticas atuam numa relação de consenso promovendo, muitas vezes, uma língua minoritária ao status de língua oficial, como nos casos do Malaio, na Indonésia e do Guarani, no Paraguai.

Vale destacar aqui o conceito de língua minoritária que, segundo Aracil (1983) (apud Ponso, 2017), refere-se “à demografia relativa de um idioma, às dimensões numéricas de uma comunidade linguística” (ou seja, língua minoritária é qualquer língua falada por uma minoria dentro de um estado nacional, que pode vir a ser uma língua oficializada, ou cooficializada, por um movimento de política *in vivo*, enfim, por consenso. Ao lado de língua minoritária, tem-se um outro conceito, o conceito de “língua minorizada”, (ARACIL, idem), segundo o qual uma língua, ainda que dividindo o mesmo território com outras línguas, não goza de privilégios em relação ao uso, sendo assim excluída social e politicamente.

---

novas funções que ela assumiria a partir daquele momento.

14 No Paraguai, a promoção do guarani e do espanhol como línguas oficiais, gera inúmeras controvérsias. Essa política linguística, estipulada pelo Estado através da Constituição do país de 1992, parece encontrar um abismo, uma vez que a Constituição reconheceu o Paraguai como um país “pluricultural e bilíngue”, porém, de acordo com Rodríguez-Alcalá (2010), diversas línguas são faladas no território paraguaio, tais como português, alemão, platt deustch, coerano, que em certas regiões têm um peso considerável, além das línguas indígenas pré hispânicas”. As línguas oficiais do país detêm certos privilégios, enquanto as outras, são reconhecidas por lei, mas somente em questões de registro e uso em determinadas situações, como por exemplo o direito dado para os falantes das línguas indígenas.

## CONCLUSÃO

O monolingüismo ainda é um fator preocupante em vários países, pois apesar de termos políticas voltadas para a questão da diversidade linguística, a postura dos Estados é sempre de impor um único idioma nacional. São muitas as razões que levam à decretação oficial de uma língua nacional única, dentre estas está a garantia da soberania do Estado e na constituição do cidadão (Cf: ORLANDI; GUIMARÃES, 1996). Entretanto, como plano de Estado, as políticas linguísticas *in vitro* caminham com o mesmo propósito denunciado em Gadet e Pêcheux:

A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado, com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente. (GADET e PÊCHEUX, 2004: 37).

Quanto à oficialização da língua nacional, o consenso se dá entre as partes, Estado e sociedade, e o resultado disso é uma política linguística, que, ao adotar uma única língua nacional, permite, na contramão desse processo, o reconhecimento da diversidade de línguas brasileiras que aqui vem se enraizando. A assunção jurídica de um idioma único e oficial acaba por desvelar que o Brasil é um país plurilíngue mas que mantém vivo o mito do monolingüismo. A inclusão de LIBRAS no bojo de uma política linguística, não descarta, porém, esse mito.

## REFERÊNCIAS

- ALCALÁ, C. R. *Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica*. In: ORLANDI, E. P. (org). *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. p. 127-160. Campinas, SP: Editora RG, 2010.
- ARACIL, Lluís Vicent. *Sobre la situació minoritària*. In: ARACIL, Lluís Vicent (org.). *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, 1983. p. 171-206.
- BAALBAKI, A. C. F.; ANDRADE, T. de S. *Plurilingüismo em cena: processos de oficialização e legitimação de línguas indígenas*. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*. Vol. 1, p.69-87. 2016.
- BAALBAKI, Angela C. F.; RODRIGUES, Isabel C. *Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis*. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*. 27ª e 28ª ed. p. 137-150. 2018.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*; tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial. 2007. [1942]
- CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. London: Routledge, 1995.
- COURTINE, J-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2014 [1980].
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*; tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leao. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, M. *Deux essais sur le sujet et le pouvoir: pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet*. In: DREYFUS, H. Rabinow, P. (org) Michel Foucault, un parcours philosophique (su-delà de l'objectivité et de la subjectivité). *Paris: Gallimard, 1984*.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e cidadania. O português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- HAMEL, Rainer Enrique. *La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística*. In: ORLANDI, Eni P. *Política*

Linguística na América Latina. p. 41-73 Campinas, SP: Pontes, 1988a.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? - desafios glotopolíticos contemporâneos* – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

ORLANDI, Eni. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. (org). *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PONSO, Letícia C. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. *Revista Gragoatá*. Vol. 22. Nº 42, p. 184-207. jan-abr. 2017.

SOUZA, Tania C. C. de. *Língua nacional e materialidade discursiva: A influência do tupi*. In: MELLO, Heliana et. all (org). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. *Que línguas são faladas no Rio de Janeiro?: Plurilinguismo e política de línguas*. Santarém, PT: Comunicação no VI SIMELP, 2017.

\_\_\_\_\_. *Que línguas são faladas no Rio de Janeiro?: Plurilinguismo e política de línguas*. Santarém, PT: Anais do VI SIMELP, 2018.

**Submissão: 01 de julho de 2019**

**Aceite: 30 de julho de 2019.**

# A literatura sai do armário: O luto simbólico e a intolerância familiar em *um milhão de finais felizes* (2018)<sup>1</sup>

Yuri Pereira de Amorim<sup>2</sup>

Silvana Augusta Barbosa Carrijo<sup>3</sup>

## RESUMO

A Literatura, através da ficção e da poesia, aborda assuntos intrínsecos à condição humana, apresentados de forma plurissignificativa e humanista. Desse modo, o presente artigo tem como finalidade discorrer sobre a temática de gênero e sexualidade na obra *Um milhão de finais felizes* (2018), de Vitor Martins, mais especificamente, refletir sobre a intolerância que o personagem principal sofre ao ter sua homossexualidade descoberta pelos pais. Além do mais, pretende-se discursar sobre o luto simbólico que a mãe do protagonista enfrenta ao saber que o filho é gay. Para embasar a pesquisa, foram utilizados estudos propostos por Azevedo (2004), Facco (2009), Mott (2002), Kübler-Ross (1985) e outros. Os resultados alcançados foram: contribuição aos estudos literários que discutem questões sobre a (homo)sexualidade; visibilidade às classes marginalizadas; e exposição de como a ficção de Vitor Martins (2018) consegue desenvolver a história de Jonas de forma verossímil e sensível.

**Palavras-chave:** Literatura. *Um milhão de finais felizes*. Homofobia familiar. Luto simbólico.

## THE LITERATURE COMES OUT OF THE CLOSET: THE SYMBOLIC MOURNING AND FAMILY INTOLERANCE IN *UM MILHÃO DE FINAIS FELIZES* (2018)

## ABSTRACT

Literature, through fiction and poetry, addresses subjects intrinsic to the human condition, presented in a pluralistic and humanistic way. Therefore, the present article aims to discuss gender and sexuality in Vitor Martins' book *Um milhão de finais felizes* (2018), specifically, to reflect on the main character's intolerance of having his homosexuality discovered by parents. In addition, it is intended to discuss the symbolic mourning that the protagonist's mother faces when she discovers that the son is gay. To support the research, we have used studies proposed by Azevedo (2004), Facco (2009), Mott (2002), Kübler-Ross (1985) and others. The results achieved were: contribution to literary studies that discuss questions about (homo)sexuality; visibility to marginalized classes; and an exposition of how the fiction of Vitor Martins (2018) manages to develop the story of Jonas in a verisimilar and sensitive way.

**Keywords:** Literature. *Um milhão de finais felizes*. Familiar homophobia. Symbolic Mourning.

1 Trabalho desenvolvido com fomento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

2 Mestrando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Goiás (UFG - Regional Catalão). E-mail: yuriamorim123@hotmail.com

3 Doutorado em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail silvana.carrijo@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A Literatura é um dos campos dos saberes que possibilita ao leitor instantes de reflexões, indagações, reconhecimento de si e do outro por intermédio da ficção e da poesia. Desse modo, a obra literária proporciona ao indivíduo compreensão de temas metafísicos (que atravessam o entendimento humano) e que não são passíveis de lição (AZEVEDO, 2004). Assim, uma das questões que autores contemporâneos têm discutido e abordado de forma frequente é a temática de gênero, identidade e sexualidade. Sob essa perspectiva, o presente texto tem como finalidade discorrer e analisar o modo como a homofobia familiar e o processo de luto simbólico perpassam pela narrativa de Jonas, em *Um milhão de finais felizes*.

Escrita por Vitor Martins<sup>4</sup> e publicada em 2018 pela editora *Globo alt*, a obra literária selecionada apresenta a história de Jonas, um adolescente que divide o seu tempo entre turnos no trabalho, anotação de ideias para obras literárias em seu caderninho de bolso e escrita de sua primeira história, *Piratas gays*. O romance, narrado pelo personagem principal, retrata a sua dificuldade em ter que lidar com e esconder sua homossexualidade dentro de casa, ambiente que apresenta ao leitor um pai opressor e uma mãe extremamente religiosa.

Para desenvolvimento do artigo, foi utilizada a metodologia descritivo-analítica de caráter interpretativo, ou seja, primeiramente foi realizada a leitura da obra, bem como de aporte teórico diverso; em seguida, após revisão e escolha do referencial, foram recolhidos trechos da narrativa que melhor versassem sobre a temática da

homofobia no âmbito familiar e do luto simbólico que os pais de Jonas experimentam ao descobrirem a homossexualidade do filho; na última etapa, foram feitas as análises das passagens coletadas, de modo que a investigação assumisse um caráter também interpretativo.

Em relação à escolha do tema, ele é amparado em três pilares: o primeiro, para expor que a homofobia, tanto na ficção quanto na realidade, é um fator presente ainda na sociedade contemporânea ocidental; o segundo, para manifestar a verossimilhança presente na escrita de Vitor Martins (2018); e o último, para validar que a Literatura é uma área de estudos que oportuniza pesquisas e investigações nos mais diversos setores, sendo um deles, a esfera da homossexualidade.

Dessa forma, o artigo encontra-se organizado em três eixos: no primeiro instante, foi delimitado o referencial teórico, evidenciando como estudos de Azevedo (2004), Cândido (2004), Facco (2009), Alves (2012), Kübler-Ross (1985) e outros contribuem para discussões sobre Literatura, sexualidade e o processo de luto simbólico; em seguida, em correlação com a contribuição teórica, foram feitas as análises do material selecionado; por fim, foi feita uma consideração, apresentando as pautas principais do trabalho e sua importância no meio acadêmico.

## A LITERATURA E A FICÇÃO: O (RE) CONHECIMENTO DO OUTRO E DO EU

Diferente dos livros didáticos que apresentam uma linguagem objetiva, sistemática e informativa, os textos literários buscam fazer uso da linguagem subjetiva, por meio de rimas, uso de figuras de linguagens e de jogos de palavras em geral. Dessa maneira, conforme pontua Ricardo Azevedo (2004) em seu artigo *Formação de leitores e razões para a Literatura*:

<sup>4</sup> Vitor Martins é um escritor brasileiro de livros para jovens e adultos. Seu primeiro romance, *Quinze dias*, foi publicado em 2017 e também discute a questão de gênero e sexualidade, simultaneamente com a temática de corpo, mais detalhadamente, sobre a gordofobia que o personagem principal é submetido no decorrer da trama.

[...] o discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sínédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações (AZEVEDO, 2004, p. 3).

Seguindo o raciocínio do referido escritor, a Literatura utiliza-se dos mais diversos recursos estéticos para dar forma ao texto literário, no esforço de alcançar inúmeros leitores, de diferentes maneiras. O teórico supramencionado, em seqüência, discute sobre a obrigatoriedade que os textos didáticos possuem no que concerne às atualizações constantes, afinal os conteúdos escolares e o modo de desenvolvê-los estão em constantes modificações, diferente das obras poéticas, que carecem apenas de revisões ortográficas (AZEVEDO, 2004, p. 3-4).

Nesta perspectiva, o texto poético costuma tratar de tramas características à vida humana de forma plurissignificativa e subjetiva, pois os textos informativos, por serem objetivos, evitam discorrer sobre tais assuntos. Em vista disso, a história inventada pode tratar sobre:

[...] as paixões e as emoções humanas; a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o Outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade (não me refiro à educação sexual, mas à relação sexo-afetiva essencialmente subjetiva, corporal e emocional); [...] a existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto etc (AZEVEDO, 2004, p. 4).

À vista da afirmação de Azevedo (2004) e das temáticas que costumam ser vistas no âmbito literário, é viável realizar uma relação entre as ideias do estudioso e as de Cândido (2004), apresentadas no texto *O direito à literatura*, no qual ele discute a

concepção de literatura humanizadora. Cândido (2004) entende por humanização:

[...] o processo que confirma no homem traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de pensar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Portanto, o leitor, em contato com o discurso poético e o universo ficcional, desenvolve a compreensão de temas sociais e pessoais, ampliando sua empatia pelo outro e conhecendo a si mesmo e a seus sentimentos, até então desconhecidos e/ou não compreendidos a contento. Para além disso:

A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros — para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é (BERNARDO, 1999, p. 10).

Desta forma, a literatura consegue conduzir o indivíduo a momentos de catarse, criando inúmeras situações que ocasionam a percepção do lugar do outro e de suas dores. À luz disso, tendo compreendido a importância do texto literário no processo de humanização do sujeito, faz-se necessário dar início às teorias que servirão de base para análise da obra.

## **A MORTE DO FILHO SIMBÓLICO: A EXPERIÊNCIA DO LUTO NA DESCOBERTA DA HOMOSSEXUALIDADE**

“Creio que deveríamos criar o hábito de pensar na morte e no morrer, de vez em quando, antes que tenhamos de nos defrontar com eles na vida”.

(Elizabeth Kubler-Ross)

A morte, ainda na sociedade contemporânea, por ser um assunto delicado e doloroso, continua sendo tratada na perspectiva do tabu e da restrição. No entanto, a literatura, como um bom remédio, consegue fechar feridas abertas pela incerteza e pela incompreensão, ao tratar de tópicos referentes às circunstâncias da realidade humana. Partindo desta lógica, o presente tópico propõe-se a refletir sobre o luto simbólico e os estágios enfrentados pelos indivíduos diante da morte.

Sob esse ponto de vista, Alves (2012), no texto *A morte do filho idealizado*, esclarece dois tipos de morte: “concreta e simbólica. A morte concreta é quando uma pessoa morre e desaparece para sempre. A morte simbólica, ou morte em vida, são rupturas que ocorrem durante a vida do ser humano. Essas rupturas deflagram o mesmo processo de luto da morte concreta” (ALVES, 2012, p. 90). Neste artigo, o foco será voltado à esfera da morte simbólica, pois é o processo vivenciado pela mãe de Jonas, em *Um milhão de finais felizes* (2018), quando descobre que o filho é gay.

Alves dá prosseguimento a seu estudo, exibindo alguns exemplos de morte simbólica: a separação entre casais, as deformidades e o surgimento de doenças crônicas ao longo da vida (ALVES, 2012, p. 90). De acordo com a pesquisadora:

A morte do filho idealizado pode acontecer a qualquer momento da vida. ao nascer, caso tenha algum tipo de deficiência física, sensorial e/ou mental imediatamente percebida; durante o desenvolvimento, quando as deficiências física, sensorial e/ou mental tornam-se evidentes; ao nascer ou durante o desenvolvimento, ao surgirem doenças crônicas, graves e/ou estigmatizadas; [...] Quando morre o filho idealizado, surge a dor, a angústia, o desespero, o medo, a tristeza: o luto. O filho está lá! É outro, completamente diferente do que foi desejado, mas está lá [...] (ALVES, 2012, p. 90-91).

À sombra dessa noção, os pais idealizam os filhos desde a infância, criando planos e um futuro para eles, entretanto, quando as expectativas da família não são correspondidas, elas passam pelo

processo de luto simbólico, situação perceptível em casos nos quais o adolescente exterioriza a homossexualidade para seus parentes. Em vista disso, Modesto (2015) reconhece que quando os pais descobrem ou precisam lidar com a homossexualidade dos filhos, “é como se aquele filho querido desse lugar a outro, estranho, desconhecido... Quando você sabe que tem um filho gay, uma filha lésbica, passa por um período comparável ao luto” (apud BARR; ROSA; SOUZA, 2017, p. 72).

Dessa forma, as famílias que precisam encarar a homossexualidade dos filhos, passam por alguns estágios de luto. Elisabeth Kübler-Ross (1985), em sua obra *Sobre a morte e o morrer*, aponta cinco etapas de luto apresentadas pelos pacientes e às vezes pela família, frente à morte. São elas: a negação, a raiva, a barganha, a depressão (reativa e preparatória), e por fim, a aceitação. Kübler-Ross (1985, p. 145) alega que “tais estágios terão duração variável, um substituirá o outro ou se encontrarão, às vezes, lado a lado”. Logo, as fases variam e se alternam de acordo com cada paciente/familiar, existindo ou não a possibilidade de que eles passem por todos eles. Para efetivação do presente trabalho, é interessante conceituar três dos cinco momentos: a negação, a barganha e a aceitação.

A negação, partindo da percepção da psiquiatra, “funciona como um pára-choque depois de notícias esperadas e chocantes, deixando que o paciente se recupere com o tempo, mobilizando outras medidas menos radicais” (KÜBLER-ROSS; 1985, p. 50), ou seja, a negação é uma conduta de defesa face a uma notícia difícil, e o sujeito precisa passar por ela para se recuperar do abalo inicial.

Tendo entendido esse estágio, é essencial constituir uma análise, expondo como a mãe do protagonista, Cristina, reage e passa pelo processo de negação ao saber que o filho é gay. Ao esquecer o celular no carro do namorado, Jonas, na porta de casa, grita para que Arthur (seu companheiro)

espere; quando ele vai até o veículo e recebe o telefone, os dois se beijam e se despedem. Ao entrar dentro de sua residência, o personagem é recebido e surpreendido por gritos, xingamentos homofóbicos e um tapa do pai. Já o comportamento da mãe ao descobrir que Jonas é homossexual se dá na seguinte direção:

O silêncio é quebrado pelo barulho da minha mãe chorando. Ela não consegue mais se conter e se joga no chão, com o rosto enterrado no meio das mãos, sussurrando algo que imagino ser uma oração. Mas não consigo escutar suas palavras porque elas são cortadas pelo som do seu choro. E esse som rasga o meu coração ao meio (MARTINS, 2018, p. 265).

A conduta de Cristina, ao orar e chorar, é de negação, pois ao ver que o filho sente atração por pessoas do mesmo sexo, ela recorre à fé para refletir sobre os acontecimentos. Instantes depois, ela diz: “— Jonas, eu estou muito desapontada com você. Mas o que eu sinto não deve nem chegar perto do que Deus está sentindo” (MARTINS, 2018, p. 268). Aqui, a mãe utiliza Deus como um escudo de proteção e arma de defesa, pois ela e os seus dogmas vão de encontro às relações homoafetivas, conseqüentemente, ela sente que Jonas está pecando para com Deus e para com a família.

Retornando aos pensamentos de Kübler-Ross (1985, p. 51), “a negação é uma defesa temporária, sendo logo substituída por uma aceitação parcial”. No caso de Cristina, essa aceitação parcial ocorre em consonância com outra fase do luto, a barganha. Antes de estipular essa etapa, é relevante dizer que a mãe do personagem, após consentir com o marido na expulsão do filho de casa, põe em evidência o luto simbólico pela homossexualidade do filho.

Esclarecida a ideia de negação, é fundamental que seja entendida a concepção de barganha, antes de uma nova análise. Para Kübler-Ross (1985, p. 92-93) “a barganha, na realidade, é uma tentativa de adiamento; [...] A maioria das barganhas são

feitas com Deus, são mantidas geralmente em segredo, ditas nas entrelinhas ou no confissãoário do capelão”. Em outras palavras, a barganha é uma tentativa de prolongamento da morte, na qual o paciente/familiar tenta realizar uma troca (geralmente com Deus) em busca de um maior tempo com o filho idealizado ou com o enfermo. No livro *Um milhão de finais felizes* (2018), a barganha ficará nítida em dois momentos, quando Jonas é abandonado pelos pais e quando a mãe liga para ele, algum tempo depois.

No meio do conflito entre Jonas e os pais, ele solicita aos dois para que tenham calma, implorando para que a discussão seja feita em outro momento, quando todos estiverem pacientes e de cabeça fria, todavia, ele é atendido da seguinte maneira:

[...] — Não vai ter conversinha amanhã. Porque você vai embora dessa casa agora — meu pai volta a falar.

Meu coração para por um segundo, porque os acontecimentos dessa noite não param de piorar.

— Você está me expulsando de casa? — eu pergunto, ainda incrédulo. — Mãe! A senhora vai deixar o pai fazer isso? Minha voz sai aguda. Eu estou desesperado.

— Eu vou orar por você — ela diz, pegando os óculos do chão e entregando para mim.

Minha mãe me dá as costas, entra no quarto, fecha a porta e volta a chorar (MARTINS, 2018, p. 268).

Diante dessa passagem, pode-se destacar a alternância do luto em duas nuances, a da negação, quando a mãe volta a chorar, deixando Jonas sozinho, e a da barganha, no momento em que ela se pronuncia, informando que irá orar pelo filho. Quando Cristina se manifesta, a segunda fase vem à tona, afinal, ela legitima a expulsão do protagonista de casa, no entanto, justifica sua atitude, quer dizer, ela o manda para fora, em troca, rezará por ele. A atitude dela possibilita o entendimento de que, ao conversar e negociar com Deus, ela chega à conclusão de que, como Jonas foge à sua

idealização, ele precisa ser excluído de seu lar, para voltar a ser quem era.

Após a expulsão de casa, Jonas muda-se para o apartamento de Karina (amiga e colega de emprego do protagonista). Certa noite, três semanas depois, ele recebe uma ligação da mãe, sem saber o que fazer, acaba atendendo. Cristina questiona se o filho está bem e a respeito de seu serviço. Assim se desenrola o final da conversa:

[...] — O trabalho está bem. É só isso que a senhora quer saber? — pergunto, impaciente.

Ela fica em silêncio por mais um tempo, e eu também não digo mais nada.

— Vou continuar orando por você — ela diz finalmente.

E isso é a gota d'água.

— Muito obrigado, mãe. MUITÍSSIMO obrigado pelas orações — eu respondo com toda a ironia que sou capaz de colocar no meu tom de voz. — Boa noite (MARTINS, 2018, p. 292-293).

O diálogo ocorrido durante a ligação faz com que a barganha aflore novamente. Nesta situação, ao dizer que continua orando para o filho, Cristina, nas entrelinhas de seu discurso, tem fé de que ele possa voltar a ser heterossexual. Por outro lado, Jonas demonstra grande indignação, afinal, a mãe ignora o estado atual dele para lidar com o luto de seu antigo filho. Neste segundo momento, mesmo não querendo acreditar na sexualidade do filho, ela já dispõe de uma aceitação parcial, já que fez uma ligação ao garoto.

Diante disso, ao ter desenvolvido reflexões sobre a barganha, faz-se pertinente assinalar a última parte do luto sofrido pela mãe do narrador protagonista, a aceitação. Esse estágio “é quase uma fuga de sentimentos. É como se a dor tivesse esvanecido, a luta tivesse cessado e fosse chegado o momento de ‘repouso derradeiro antes da longa viagem” (KÜBLER-ROSS, 1985, p. 120), ou melhor, a aceitação é a ocasião em que a dor e a raiva já não estão mais presentes, sendo substituídas pela

assimilação de que o filho/paciente não voltará ao estado anterior, ou seja, não retornará a ser quem era antes da doença, da idealização.

Na ficção de Vitor Martins (2018), a mãe passará por essa última etapa do luto quase ao final da obra, quando na ceia de natal, elaborada por Jonas, seus amigos e namorado, Cristina comparece, pedindo perdão ao filho, em um relato emocionante:

[...] — Olha, Jonas — ela finalmente diz. — Isso tudo ainda é difícil pra mim. É difícil de entender, é difícil de... aceitar.

Suas palavras tímidas ainda têm força o bastante para cortar meu coração no meio.

— Mas eu estou orando — ela continua, e eu me preparo para ouvir pela milésima vez que ela está orando por mim. — Estou orando por mim. Pedindo a Deus pra me fazer entender o que está acontecendo. Você é meu filho e, se isso tudo aconteceu, existe um propósito. Eu ainda não entendo qual caminho devo seguir, eu ainda me arrependo do que fizemos com você. Mas, ao mesmo tempo, meu coração está muito dividido. E eu peço a Deus todos os dias por uma resposta, porque eu sinto muito a sua falta. E espero que um dia a gente consiga se perdoar.

Minha mãe está chorando, e eu também. De todas as coisas que poderiam trazer minha mãe até aqui, um pedido de perdão nem passava pela minha cabeça (MARTINS, 2018, p. 346-347).

Neste trecho, a mãe deixa de lado a negação, a barganha e tenta começar a entender o novo filho, constatando que a homossexualidade dele é fixa e imutável. É imprescindível salientar que, embora ela tenha aceitado o filho, coloca-o em uma posição de inferioridade, pois conforme explicação carregada de maestria de Lúcia Facco (2009, p. 30), no exemplar *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*, termos como ‘aceitação’ e ‘tolerância’ “denotam a manutenção de uma relação desigual. Só se ‘tolera’ ou se ‘aceita’ algo, em princípio, passível de ser considerado ‘intolerável’ ou ‘inaceitável”.

Em conformidade com esse raciocínio, a sociedade precisa respeitar as sexualidades que fogem ao padrão heteronormativo, pois colocar alguém em uma situação de tolerância é o mesmo que enquadrá-lo em uma categoria de inferioridade.

## **NÃO ESCOLHEMOS NOSSA SEXUALIDADE, MAS PODEMOS ESCOLHER QUEM É A NOSSA FAMÍLIA: A HOMOFOBIA FAMILIAR**

Não são raros os casos em que sujeitos LGBTQs+ (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, quers e mais) são expulsos de casa, espancados e até mortos, ao terem a sexualidade/identidade descoberta ou exposta. Indivíduos esses que vivem às margens de uma sociedade altamente intolerante, precisando lutar e combater o preconceito constantemente.

Uma das formas pelas quais esse grupo tem recebido notoriedade é através de obras literárias que colocam em cena as vozes dos mais diversos personagens, com as mais variadas sexualidades, representando, mediante uso da ficção, aflições, amores e conflitos de uma categoria que comumente vive um processo de exclusão. Dessa maneira, esse tópico dará enfoque à homofobia familiar vivenciada pelo personagem narrador em *Um milhão de finais felizes* (2018).

Para melhor desenvolvimento das análises, previamente será exposta a concepção de homofobia e o seu impacto, quando sucedida no contexto familiar. Borrilo (2010, p. 34), no livro *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, afirma que a homofobia é uma “hostilidade geral psicológica e social contra aqueles que supostamente, sentem desejos ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo”. Em um momento anterior, o autor diz:

A homofobia é o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se

manifesta, em outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Ela se exprime na vida cotidiana, por injúrias e por insultos, mas também nos textos de professores e de especialistas ou no decorrer de debates públicos (BORRILLO, 2010, p. 17).

À luz dessa concepção, a homofobia é o medo e o ódio voltados àqueles que se envolvem com pessoas do mesmo sexo, ou melhor, um receio de que essa identidade passe a ser admitida e reconhecida dentro da sociedade, já que ela foi e continua sendo negada por muitas instâncias da sociedade, desde a época da Inquisição. A prática da homofobia, como vista na citação anterior, é exteriorizada de diversos modos: insultos, uso de termos pejorativos, violência psíquica e até mesmo por agressões que regularmente levam à morte dos indivíduos LGBTQs+. Segundo Mott (2002, p. 146), ao falar sobre a homossexualidade no texto *Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias*, “durante centenas de gerações, nossos antepassados ouviram nos púlpitos e confessionários que a homossexualidade era o pecado que mais provoca a ira divina”. Ainda valendo-se dos estudos de Mott (2002), é necessário entender que:

Enquanto para os membros das demais minorias sociais, a família constitui o principal grupo de apoio no enfrentamento da discriminação praticada pela sociedade global, no caso dos homossexuais é no próprio lar onde a opressão e a intolerância fazem-se sentir mais fortes (MOTT, 2002, p. 147).

Logo, em concordância com Facco (2009, p. 75) “para os jovens homossexuais a realidade costuma ser bem pior. A família é a primeira a discriminá-los e repudiá-los”. Em vista disso, para as outras minorias, ainda que a realidade seja difícil, eles normalmente possuem apoio familiar, sendo respeitados e ensinados a terem orgulho de suas diferenças. Infelizmente, o mesmo não pode ser dito para os jovens LGBTQs+, para eles:

[...] a realidade é tragicamente oposta: pais e mães repetem o refrão popular - “prefiro um filho morto do que viado!”, ou “antes uma filha puta do que sapatão!”. Muitos são os registros de jovens homossexuais que sofreram graves constrangimentos e violência psíquica e física dentro do próprio lar quando foram descobertos: insultos, agressões, tratamentos compulsórios destinados à “cura” da sua orientação sexual, expulsão de casa e até casos extremos de execução (MOTT, 2002, p. 148).

Consciente das práticas homofóbicas no âmbito familiar e de suas consequências aos filhos acometidos por ela, é necessário desenvolver as análises, retratando como Jonas é afetado pelas atitudes hostis do pai (Alberto), antes e quando o mesmo descobre a homossexualidade do adolescente.

As ponderações a respeito da homofobia efetivada pelo pai do protagonista serão divididas em três momentos: o primeiro, expondo o aspecto da homofobia predominantemente verbal, o segundo, mostrando uma homofobia de cunho psicológico; e o último, manifestando a homofobia exercida de forma física.

Jonas, certo dia, após terminar o turno no trabalho, vai embora com Danilo (seu melhor amigo). Quando os dois estão no metrô, voltando para casa, Jonas, no ombro de Dan, rememora um fato ocorrido na época de sua formatura do ensino médio:

[...] Estávamos perto da formatura do terceiro ano e eu tive uma discussão feia com meu pai porque comprei uma gravata lilás e ele não queria me deixar usar aquela “cor de viadinho”. Danilo sempre foi muito bom para escutar, mas, na cabeça dele, o comportamento do meu pai não fazia o menor sentido. Provavelmente porque os pais dele são muito diferentes dos meus (MARTINS, 2018, p. 120).

Ao ter essa breve recordação, o protagonista exibe alguns traços característicos da personalidade de Alberto, um homem machista e com condutas homofóbicas. Sob essa perspectiva, quando ele diz ao filho para não usar lilás, por ser uma “cor de viadinho”, ele não só utiliza um termo pejorativo para tratar os homossexuais masculinos, como coloca a cor lilás na esfera biológica, estabelecendo

cores específicas para homens e para mulheres. Fernando Filho (2011), ao discutir sobre a cultura homofóbica na obra *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*, no item “Apontamentos para uma psicologia contra-homofóbica”, diz:

[...] todos, hetero, bi ou homossexuais se construíram em oposição aquilo que em nossa cultura é considerado coisa de “veado”, de “bicha louca”, de “sapatão”, de “lésbica” ou de “gileteão”. Nossos pais ou aquele@s responsáveis por nós nos diziam: Minha filha, não vai jogar bola não, pois isso é coisa de homem. Vai que ela ‘vira’ sapatão!; ou então: “Menino não chora, porque isso é coisa de veadinho! Homem macho não chora!” (FILHO, 2011, p.53).

Acompanhando a racionalidade do teórico supracitado, na sociedade ocidental, todos, independentemente da sexualidade e/ou identidade, são constituídos nas diretrizes heterossexuais, logo, não é incomum ouvir que ‘meninos vestem azul’ e ‘meninas vestem rosa’. Neste caso, quando o pai de Jonas tenta impedi-lo de utilizar a cor lilás, empregando expressões insultuosas aos gays, fica nítido que ele foi criado e ensinado a viver em uma cultura que repudia as relações homoafetivas. Para um entendimento mais satisfatório:

[...] a homossexualidade não designa apenas uma classe de indivíduos definidos por preferências e práticas sexuais, mas também um conjunto de processos de “sujeição” que são tantos coletivos quanto individuais, na medida em que uma estrutura comum de inferiorização está em ação e que tem ainda mais força porquanto é a mesma para todos, e, no entanto, sempre específica a cada indivíduo que pode até crer, num dado momento da vida, que é o único a ser vítima disso (ERIBON, 2008, p. 78).

Em outras palavras, a homossexualidade não está ligada apenas às práticas sexuais entre sujeitos do mesmo sexo, mais do que isso, ela é uma sexualidade repetidamente submetida a procedimentos de sujeição e inferiorização (coletivas e individuais), por parte de uma cultura hegemonicamente heteronormativa. Por exemplo,

quando o protagonista é censurado por Alberto ao querer usar uma determinada cor de gravata, ele passou por uma experiência individual, porém, ao mesmo tempo, ela pode ser coletiva, já que não é atípico ouvir de muitos pais heterossexuais que ‘homens não utilizam rosa, pois é cor de veado e/ou de mulher’.

Ao ter explorado a homofobia de cunho verbal, pode-se agora avaliar a de caráter psicológico. Jonas, um dia após ter saído com o namorado, ao acordar de manhã e se organizar para o trabalho, encontra o pai à sua espera, na sala da família. Os dois começam uma discussão, motivada pela demora do narrador em ter voltado para casa na noite anterior, divergência que inclusive acontece em capítulo antecedente a esse episódio:

[...] — Eu não sei mais o que fazer com você, Jonas. Eu não sei. Eu só queria um filho normal, pra assistir futebol comigo, pra aprender a dirigir, pra arrumar um emprego decente e não viver uma vida de merda.

Eu abaixo a cabeça, porque não consigo olhar nos olhos cruéis dele. Sinto um gosto amargo na boca e o cheiro do perfume dele só me traz lembranças ruins.

— Vai lá. Já vi que não adianta mais falar, mas vou dizer mais uma vez. Ou você entra na linha ou você está fora. E eu já te adianto que o mundo lá fora é muito, muito pior (MARTINS, 2018, p. 173).

Neste conflito, há mais uma demonstração de homofobia por parte de Alberto, quando ele sugere, de forma subjetiva, que o filho não seja normal. Outro traço indicativo de opressão refere-se ao jogo de intimidações, vivenciado pelo filho no final do desentendimento, quando o pai impõe que ele ‘entre na linha’ para não ser expulso de casa. Não foi necessário que Jonas assumisse sua homossexualidade, no entanto, ele precisou driblá-la para que a confusão não tomasse um rumo pior, uma vez que o discurso do pai deixou implícito que ele soubesse que o filho era gay. Passamani (2009, p. 110), escritor do exemplar *O arco-íris* (des)

coberto, explicita que “muitas vezes é estratégico manejar a homossexualidade como uma identidade discreta, não a negando, mas em algum momento, encobrindo-a para driblar a homofobia”. No caso específico, ao ocultar sua sexualidade, Jonas não ficou isento de uma repressão, todavia, ela não ocorreu de forma física, somente por intermédio de ameaças e violência mental.

Agora, ao ter retratado a homofobia psíquica na vida de Jonas, as análises irão ao encontro da homofobia física aturada por ele. Alberto, no dia em que testemunhou o filho beijando Arthur, além de lançar injúrias ao garoto (que clamava por calma), acabou desferindo um tapa no rosto dele:

[...] — Pai — eu digo, respirando fundo. — Vamos descansar, amanhã a gente conversa melhor, com a cabeça fria. A gente senta junto, só nós três, uma conversa em família.

— FAMÍLIA? — ele grita — Você quer falar de família agora? Essa família aqui tem vergonha de você. Eu não te quero como família. Sua bicha!

E ao som da última ofensa, sua mão desce com força no meu rosto. Não é um tapa barulhento. É silencioso e forte, com a intenção de causar dor. Com o impacto, os óculos saem do meu rosto e caem no canto da sala. Sinto o rosto queimando no lugar onde sua mão me acertou. Tenho vontade de revidar, mas sei que bater no meu próprio pai não ajudaria em nada nessa situação (MARTINS, 2018, p. 266-267).

O adolescente, ao ser violentado fisicamente pelo pai oferece aos leitores o momento de (re) conhecimento da experiência do outro e de seus sofrimentos, quer dizer, o conflito suscita em alguns indivíduos a catarse, ocasião em que há um descarregamento de sentimentos, tais como a raiva (em relação ao comportamento de Alberto), a tristeza, a compaixão e outros. Além do mais, essa tensão, mesmo que fictícia, reflete a realidade de muitos LGBTQs+, que diariamente são espancados em virtude do preconceito e da rejeição.

Desse modo, segundo Sánchez (2009, p.57), se os pais rejeitam os filhos “tornam-se

cúmplices de uma sociedade ignorante e cheia de medos e preconceitos”, ou seja, quando os pais contribuem para a proliferação da homofobia, independente da forma, deixam de agir como defensores dos filhos e passam a compactuar com as práticas de discriminação.

Em *Um milhão de finais felizes* (2018), o pai de Jonas, diferente da mãe, que passou por alguns estágios de luto para começar a tentar entender e respeitar o novo filho, permaneceu imutável ao decorrer da narrativa, rejeitando a sexualidade do filho até o fim. Contudo, ele possibilitou a Jonas a compreensão de que, diferente da sexualidade, as famílias podem ser escolhidas: O adolescente, ao ser violentado fisicamente pelo pai oferece aos leitores o momento de (re)conhecimento da experiência do outro e de seus sofrimentos, quer dizer, o conflito suscita em alguns indivíduos a catarse, ocasião em que há um descarregamento de sentimentos, tais como a raiva (em relação ao comportamento de Alberto), a tristeza, a compaixão e outros. Além do mais, essa tensão, mesmo que fictícia, reflete a realidade de muitos LGBTQs+, que diariamente são espancados em virtude do preconceito e da rejeição.

Desse modo, segundo Sánchez (2009, p.57), se os pais rejeitam os filhos “tornam-se cúmplices de uma sociedade ignorante e cheia de medos e preconceitos”, ou seja, quando os pais contribuem para a proliferação da homofobia, independente da forma, deixam de agir como defensores dos filhos e passam a compactuar com as práticas de discriminação.

Em *Um milhão de finais felizes* (2018), o pai de Jonas, diferente da mãe, que passou por alguns estágios de luto para começar a tentar entender e respeitar o novo filho, permaneceu imutável ao decorrer da narrativa, rejeitando a sexualidade do filho até o fim. Contudo, ele possibilitou a Jonas a compreensão de que, diferente da sexualidade, as famílias podem ser escolhidas:

As pessoas sempre dizem que ‘a família é a nossa base’ em entrevistas na televisão e legendas de fotos no Instagram. Eu nunca acreditei nisso até perder a minha. Perder a minha base foi um momento triste que vai sempre fazer parte de quem eu sou como pessoa. Mas construir uma base nova tem sido uma das experiências mais importantes que já vivi (MARTINS, 2018, p. 348, grifos nossos).

Perante essa citação, a narrativa é concluída com Jonas tendo um final feliz, ainda que sua trajetória tenha sido carregada de intolerância familiar. Ao ser ‘expulso do armário’, ele descobriu, da pior maneira possível, que guardava um milhão de finais felizes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a concretização das análises apresentadas neste artigo, utilizando como alicerce a obra de Vitor Martins, *Um milhão de finais felizes* (2018), e referenciais diversos sobre a temática do luto simbólico, da homofobia e da relevância do texto fictício na humanização do sujeito leitor, foi possível comprovar que, através da literatura, o indivíduo pode se (re)encontrar em meio ao universo da fantasia, da ficção e da poesia, passando por um processo de purificação, no que diz respeito ao plano da identificação.

Além disso, o sujeito, em contato com o texto literário, passa a ter conhecimento de realidades até então desconhecidas. No caso do romance, foi proporcionado um vislumbre verossímil da vida de muitos sujeitos LGBTQs+, no que concerne à homofobia familiar experimentada e vivenciada por eles. Nesse sentido, para melhor compreensão da importância da literatura na vida do ser humano, Azevedo (2016), no artigo *Duas palavras sobre ficção, utopia e literatura*, explica:

[...] Todos nós, seres humanos, já passamos por maus bocados, tivemos nossos desejos contrariados, tivemos que nos conformar ou, mesmo, desistir de um sonho. Ao encontrar esse assunto na poesia, o leitor tem a oportunidade

de rever, repensar ou redescrever a si mesmo sua experiência de vida e seus próprios sentimentos e, ao mesmo tempo, perceber que tais sensações e experiências não são apenas suas mas, sim, são humanas e relativas a todos nós (AZEVEDO, 2016, p. 6).

Portanto, recuperando o entendimento do autor, a literatura faz com que o ser humano perceba que seus confrontos não são individuais, consequentemente, ele passa a ter empatia por sensações e sentimentos alheios. Nesta investigação, o texto literário foi significativo para sustentar a justificativa e alcançar (progressivamente) os resultados, sendo eles: validação de que o campo literário proporciona ao indivíduo e aos pesquisadores estudos e ponderações sobre a homoafetividade; notoriedade à literatura de Martins (2018), que desenvolve personagens complexos, sensíveis e próximos da realidade e, visibilidade aos LGBTQs+, comunidade demasiadamente marginalizada e estereotipada.

Ademais, ao ter alcançado os objetivos pretendidos no início deste trabalho, ele se torna elemento pertinente para o meio acadêmico, já que proporciona acessibilidade aos estudos de gênero e sexualidade, além de conceder observações sobre as consequências da homofobia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine. A morte do filho idealizado. Revista Mundo da Saúde, [s.l], v.36, n.1, p.90-97, jan-mar. 2012. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo\\_saude/morte\\_filho\\_idealizado.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/morte_filho_idealizado.pdf). Acesso em: 07 maio 2019.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Duas palavras sobre ficção, utopia e literatura. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecaviva.org.br/wp-content/>

[uploads/2016/12/2016-Fic%C3%A7%C3%A3o-utopia-e-literatura-1.pdf](http://uploads/2016/12/2016-Fic%C3%A7%C3%A3o-utopia-e-literatura-1.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

BARR, Alberto; ROSA, Abner; SOUZA, Lívia. O luto dos pais na descoberta da homossexualidade dos filhos. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61047.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura, 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/19700289/conceito-de-literatura>. Acesso em: 03 maio 2019.

BORRILLO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Tradução: Procopio Abreu. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. 455 p. v. 1.

FACCO, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009. 295 p. v. 1.

FILHO, Fernando. A prática psicológica e a sexualidade como categoria de subjetivação: apontamentos para uma psicologia contra-homofóbica. In: UZIEL, Anna Paula et al. *Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos*. 1. ed. Brasília: Liberdade de Expressão, 2011. cap. 2, p. 25-66. v. 1. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade\\_Sexual\\_-\\_Final.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf). Acesso em: 15 maio 2019.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. Sobre a morte e o morrer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 290 p. v. 1.

**Submissão: 04 de junho de 2019.**

**Aceite: 24 de julho de 2019.**

# Sauter la Clôture: uma leitura de *Thérèse Raquin* (1867), de Émile Zola

André Eduardo Tardivo<sup>1</sup>  
Ana Maria Soares Zukoski<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma leitura interpretativa do romance francês *Thérèse Raquin*, publicado em 1867, por Émile Zola, problematizando a construção do adultério feminino a partir das reflexões acerca do naturalismo. Ademais, tenciona-se analisar sob o prisma do naturalismo o comportamento das três principais personagens: Thérèse, Laurent e a Sra. Raquin e suas relações com o meio. Para subsidiar nossas reflexões, pautamo-nos em pesquisadores como Carvalho (2011), Mendes (2008), Santos (2016), entre outros que versam sobre a estética naturalista e suas contribuições para a compreensão da condição humana. Verifica-se, em nossa leitura, a relação visceral entre espaço e personagens na medida em que o mesmo impulsiona e condiciona as atitudes daqueles, reforçando o ideário naturalista que se baseia no discurso científico e biológico para determinar as ações humanas.

**Palavras-chave:** Literatura francesa. Naturalismo. Adultério feminino.

## SAUTER LA CLÔTURE: A READING OF *THÉRÈSE RAQUIN* (1867), BY ÉMILE ZOLA

## ABSTRACT

The present work aims to present an interpretative reading of the French novel *Thérèse Raquin*, published in 1867 by Émile Zola, problematizing the construction of female adultery from the reflections on naturalism. In addition, it is intended to analyze under the prism of naturalism the behavior of the three main characters: Thérèse, Laurent e a Sra. Raquin and their relations with the environment. To support our reflections, we focus on researchers such as Carvalho (2011), Mendes (2008), Santos (2016), among others who talk about naturalistic aesthetics and its contributions to understanding the human condition. It can be seen, in our reading, the visceral relationship between space and characters insofar as it boosts and conditions their attitudes, reinforcing the naturalist ideology that is based on scientific and biological discourse to determine human actions.

**Keywords:** French literature. Naturalism. Female adultery.

*A jovem mulher parecia se comprazer na audácia e na impudência. Ela não hesitava, não tinha medo. Lançava-se no adultério com uma espécie de franqueza enérgica, enfrentando o perigo, colocando uma espécie de vaidade em enfrentá-lo.*  
(Émile Zola)

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Literários (UEM), E-mail tardivo.andre@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Mestre, Universidade do Minho. aninha\_zukoski@hotmail.com

## PARA COMEÇO DE CONVERSA...

A importância da literatura francesa para o mundo ocidental é incontestável. Inúmeros intelectuais que revolucionaram o mundo das letras encontraram neste país solo fértil para o desenvolvimento de suas ideias. Para tanto, basta que nos recordemos que o Iluminismo encontrou na França a sua mola propulsora, ao passo em que a Revolução Francesa, no século XVIII, também desencadeou mudanças significativas no curso da História. A temática do adultério é recorrente na literatura, principalmente no século XIX com o advento do Realismo, uma vez que com a ascensão da burguesia tornam-se necessários romances que moralizassem a sociedade. Nesse ínterim, temos um vasto rol de obras que abordam a temática, como, por exemplo: *Anna Kariênina*, de Tolstói; *Madame Bovary*, de Flaubert; *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós; cujas personagens femininas, sem exceção, encontram a morte em seu desfecho, seja por suicídio, loucura ou alguma outra patologia. De forma geral, a aniquilação das mulheres nos romances oitocentistas, ao mesmo tempo em que objetivava manter os padrões de morais da época, reforçava o poder do patriarcalismo e a necessidade da submissão feminina.

O francês Émile Zola é reconhecidamente o grande nome do Naturalismo. Segundo o autor, em seu texto *O romance experimental* (1880), também conhecido como o manifesto do movimento literário em questão, os escritores devem, com a nova estética:

[...] trabalhar com os caracteres, as paixões, os fatos humanos e sociais, como o químico e o físico trabalham com os corpos brutos, como o fisiólogo, trabalha com os corpos vivos. O determinismo domina tudo. É a investigação científica, é o raciocínio experimental que combate, uma por uma, as hipóteses dos idealistas, e substitui os romances de pura imaginação pelos romances de observação e experimentação. (ZOLA, 1979, p. 41).

A linha tênue que separa, a caráter didático, as estéticas Realista e Naturalista<sup>3</sup>, na prosa, é geralmente considerada o ponto chave para interpretações equivocadas. Contudo, alguns pontos se fazem importantes para a assimilação dos movimentos mencionados, isto é, embora ambos tenham por objetivo apresentar um retrato fiel da sociedade, no Naturalismo encontramos um olhar direcionado para situações de violência, pobreza e prostituição de classes menos favorecidas, e não uma narrativa que foca as famílias da sociedade de classe média, como no Realismo. Neste momento da historiografia literária, podemos vislumbrar a influência da ciência, principalmente dos pressupostos darwinistas. Zola, como bem pontua Carvalho (2011, p. 107), “fomentou uma ‘literatura científica’ graças a todo o movimento de doutrinas científicas e materialistas que proliferaram ao longo do século XIX”. Ao mesmo tempo, podemos destacar a corrente positivista, cujo embasamento é encontrado no método das ciências naturais, na medida em que rejeita toda e qualquer explicação metafísica atendo-se, unicamente, ao meio para justificar a atuação do homem no Mundo. Ainda em vias de estabelecer paralelos entre os dois movimentos literários, Mendes (2008), em seu texto *O Romance Republicano: Naturalismo e Alteridade no Brasil 1880-90*, afirma:

Se o realista observava, o naturalista experimentava. No caso de um romancista, isso incluía imaginar situações em que se encontrasse este ou aquele personagem, portador desta ou daquela paixão. Este ato de imaginar, entretanto, era subordinado ao objetivo final de encontrar leis e comprovar teses, de circunscrever uma verdade verdadeira, definitiva e absoluta (p. 195).

3 No Brasil, principalmente em contextos acadêmicos, as duas correntes literárias são difundidas simultaneamente. Talvez daí, associado ao semelhante contexto histórico em que são gestadas, supomos, a confusão de compreensão dos movimentos e as diferenças teóricas.

Candido, por seu turno, ao tratar da consolidação da referida estética afirma tratar-se de “uma transformação cheia de modernidade, que põe em cheque o idealismo romântico e as explicações religiosas, [...], propondo explicações científicas e interpretações de cunho relativista e comparativo” (CANDIDO, 1999, p. 51). Vislumbra-se então, uma proposta de literatura que conteste o ideário romântico em voga. Ao realizar um panorama da literatura naturalista no Brasil, o crítico pontua que o grande expoente é Aluísio Azevedo, autor de inúmeras obras, mas que “só alcançou a maestria n’*O Cortiço* (1890), que denota influência direta de Émile Zola, sendo o único dos seus livros que se sustenta plenamente.” (CANDIDO, 1999, p. 57-58). Há que se ressaltar, todavia, que inúmeros autores e obras foram esquecidos por não se adequarem totalmente aos pressupostos europeus do movimento. Nas palavras de Mendes e Catharina: “Zola criou uma camisa de força interpretativa para sua própria obra ao associar o romance naturalista à medicina experimental, fazendo com que outros aspectos da estética naturalista fossem ignorados pela tradição crítica” (2009, p. 121).

Conquanto tenha se difundido por todo o globo, a estética naturalista encontrou objeção, sobretudo se considerarmos seu lugar na historiografia literária, isto é, procedente ao Romantismo, cuja idealização e valores metafísicos já haviam começado a sucumbir com o advento do Realismo. Frente aos avanços tecnológicos e científicos, principalmente após a publicação de *A origem das espécies* (1859), de Charles Darwin, os autores acreditavam “que a literatura não podia ficar imune aos impactos da revolução tecnológico-científica do século XIX” (MENDES, 2014, p. 34). Por outro lado, diversos críticos sustentavam a tese de que ciência e arte não poderiam caminhar juntas, visto que a primeira “despia a literatura de sua dimensão artística” (MENDES, 2014, p. 35). Dessa maneira, por tratar de temas considerados

vis pela sociedade, como a prostituição, por exemplo, os romances naturalistas encontraram forte resistência do público leitor e da crítica especializada, porém “quando acusados de imorais, os escritores podiam argumentar que do ponto de vista científico, os fatos não eram morais nem imorais; eles simplesmente eram.” (MENDES, 2014, p. 34). A técnica naturalista, conforme nos apresenta Silva (2018, p. 277) em sua leitura de Lúkacs, seria insatisfatória, pois “as determinações do meio, da raça e da hereditariedade os reduzem [os personagens] a esquemas mecânicos que não condizem com a complexidade real da vida humana”.

Todavia, ainda que haja controvérsias a respeito da validade da técnica naturalista na literatura, é de comum acordo que, assim como todas as inovações humanas, o reverberar no texto literário propicia reflexões sobre a condição humana. Nesse viés, percebe-se, então, que a representação do pobre enquanto protagonista iniciada no Romantismo não é visto pela perspectiva cômica, mas sim por uma óptica valorosa para a compreensão do homem (SILVA, 2018).

*Thérèse Raquin*, considerada a obra inaugural do Naturalismo francês, não dispôs de uma boa recepção, sendo associado à pornografia e à depravação, o que levou o autor prefaciá-la a segunda edição do romance *corpus* deste trabalho, comentando sua estupefação, não pelo desentendimento da proposta pela população, mas, principalmente, pela incompreensão da crítica especializada, pois, na concepção do autor, seu “objetivo foi um objetivo científico antes de tudo” (2001, p. 10), uma vez que o trabalho realizado pelo escritor francês assemelha-se ao “que os cirurgiões fazem com cadáveres” (2001, p. 10), o que enfatiza o seu objetivo científico, voltado para a análise psicológica das personagens, lançando luz sobre suas características inerentemente humanas. Segundo Carpeaux, o modo como Zola produz

literatura em muito se deve aos seus manejos de jornalista: “[...] na qualidade de repórter, descobriu o mundo moderno, ao qual, até então, a literatura não prestara a atenção devida” (1966, p. 39).

As pretensões do escritor com a obra, entretanto, não ficaram restritas às páginas dos livros. Após a publicação do romance, o próprio Zola adapta o texto para os palcos, pois “a seu ver, o movimento naturalista logo se imporia ao teatro, acabando com as velhas convenções que impediam o drama de se tornar um documento da realidade” (FARIA, 1998, p. 3). Entretanto, a montagem não encontrou a recepção esperada, se não pelo não entendimento da proposta naturalista no teatro, certamente pela tentativa de transformar o palco em uma extensão da vida cotidiana, recheado de situações constrangedoras, temas delicados e uma linguagem coloquial.

Tencionamos discutir, neste trabalho, a respeito do adultério feminino ao passo em que pretendemos, também, a partir dos aspectos naturalistas na literatura, discorrer sobre os personagens Laurent e a senhora Raquin, na medida em que estes têm fundamental importância no desenrolar da narrativa.

### *“SEU CORPO INSACIADO LANÇOU-SE PERDIDAMENTE NA VOLÚPIA”<sup>4</sup>*

Thérèse Raquin, protagonista da obra homônima, demonstra uma evolução de comportamentos a partir de sua adaptação ao meio em que vivia. Desde sua chegada à casa da senhora Raquin, ainda na infância, a protagonista precisou adequar-se ao novo ambiente e, mormente, a comportar-se de maneira similar ao primo, sempre adoentado. Contudo, ainda que precisasse demonstrar complacência para com

<sup>4</sup> Trecho do romance Thérèse Raquin (p. 47).

a saúde fragilizada do familiar, Thérèse “viveu interiormente uma existência ferosa e arrebatada. Quando estava sozinha, na grama, à beira do rio, deitava-se de barriga para baixo, como um animal, com os olhos negros e arregalados, o corpo retesado, pronto para saltar.” (ZOLA, 2001, p. 23). Esclarece-se que inicialmente a menina Thérèse apresentava alternâncias em seu comportamento, mesmo porque toda adaptação é gradativa: “Um dia, ele empurrou a prima e a fez cair; ela levantou-se de um salto, com a selvageria de um animal e, com as faces ardentes, [...] precipitou-se sobre ele com os dois braços erguidos. Camille deixou-se cair por terra. Ele ficou com medo.” (ZOLA, 2001, p. 25). Ao mesmo tempo, podemos vislumbrar, pelo excerto acima, a forma como a personagem é vista, também, pelo seu companheiro de quarto e futuro marido, isto é, uma mulher que lhe causa medo ao alternar momentos coléricos e compassivos. Contudo, como se percebe pela diegese, fundamentalmente, o comportamento de Thérèse adapta-se às necessidades sociais em que está inserida, seja no casamento como mulher passiva e subserviente, seja no adultério como mulher fatal e dissimuladora.

De forma geral, verifica-se que a postura de Thérèse, mesmo quando se tratava de uma criança, já se modifica a partir das exigências sociais, ou seja, em família comportava-se como uma menina quieta e calma, de modo a agradar a tia, mas ao ver-se sozinha não se importava em expor seu outro lado, mais ativo e selvagem. Tal conduta desnuda o jogo que desde criança a personagem lança-se, o de agir conforme se era esperado, sem, entretanto, perder sua real essência em meio às encenações, o que a aproxima de uma das premissas fundamentais do Naturalismo, isto é, o condicionamento do indivíduo pelo meio. Nesse ínterim, é notório que o narrador adota um caráter científico para explicar, de forma imparcial, as ações dos personagens, reiterando o prefácio escrito por Zola à obra em

questão, no qual o escritor assume ter adotado um perfil científico e pondera que seu ponto de partida “é o estudo do temperamento e das modificações profundas do organismo sob a pressão do meio e das circunstâncias.” (ZOLA, 2001, p. 13).

Sobre o papel do narrador no romance naturalista, Mendes (2014) pontua que o mesmo encontrou na ciência uma forma de agir e, por conseguinte, de se justificar como tal, destoando, em partes, do narrador realista:

A ciência afetou profundamente a arte do oitocentos e forneceu à ficção um discurso de autoridade que podia defendê-la dos ataques dos moralistas, assim como justificar uma enunciação impessoal e objetiva, como alternativa ao narrador deísta, onipotente e onipresente do romance realista tradicional. O narrador naturalista buscava ser impessoal e objetivo, mas sem onipotência e onipresença. O cientista era um cético, explicou Zola no ensaio “O romance experimental” (1880). (p. 34).

Diferentemente do Realismo em que há o predomínio de personagens burgueses, na estética do Naturalismo o narrador volta sua atenção para os pobres e miseráveis e as condições em que estes se encontram. Nas palavras de Santos e Salles, o escritor deveria “lançar um olhar sobre as descobertas científicas que proclamavam e difundiam a ideia de que o indivíduo era determinado por fatores internos, como a hereditariedade, e por fatores externos, como o meio e o clima.” (2016, p. 115). É possível, então, traçar um paralelo entre a descrição do espaço em que a família de classe média está inserida após a mudança para Paris e o comportamento dos mesmos: “Olhou a galeria suja e úmida, vistoriou a loja, subiu ao primeiro andar, entrou em cada cômodo; aqueles cômodos vazios, sem móveis, eram estarrecedores de solidão e de ruína” (ZOLA, 2001, p. 28). Ora, é nesse espaço e influenciado por ele que os personagens vão encontrar o mais sombrio de si mesmos. Embora não lhe apeteça mudar-se para o ambiente escuro do beco, o qual Camille descreveu como

palácio, Thérèse, novamente, não tem opção senão adaptar-se ao lugar “com as mãos crispadas, com a garganta cheia de soluços, e sem poder chorar” (ZOLA, 2001, p. 28).

Apesar de não aparecer marcadamente na narrativa, percebe-se que o contexto da obra apresenta uma esfera patriarcalmente opressora, mas que não será suficiente para subjugar a personagem homônima. Quando ainda residentes em Vernon, a postura apresentada pela protagonista é passiva, sem questionar o casamento com o primo, considerando que, desde quando ambos os primos eram crianças, a Sra. Raquin empenhou-se em naturalizar aquela união: “Cresceram com esse pensamento que se lhes tornou assim familiar e natural. [...] Eles esperavam pacientemente, sem febre sem corar. [...] Quando se falava do casamento, Thérèse tornava-se grave, contentava-se em aprovar com a cabeça tudo [...] Camille cochilava” (ZOLA, 2001, p. 24-25). Nota-se que o posicionamento de Thérèse é totalmente passivo. Não se empenha em discordar do casamento, mas também não o deseja como se era de esperar. Mesmo em sua submissão, percebe-se o jogo da personagem. Naquele contexto, não lhe era possível recusar a união, pois dependia da tia. Entretanto, não visualiza no casamento os mesmos benefícios que a Sra. Raquin. Daí a sua falta de entusiasmo ou ansiedade, sugerindo que essa dispõe da consciência de que o casamento não é a realização da mulher, como postula as normas socialmente difundidas.

As atitudes da Sra. Raquin e de Camille, agora esposo de Thérèse, assemelham-se no sentido de que refletem o ideário social, ao objetificar a protagonista e reduzi-la suas vontades: “Thérèse não foi consultada; sempre havia demonstrado uma tal obediência passiva que a tia e o marido não se davam ao trabalho de pedir sua opinião. Iria para onde eles fossem [...] sem uma crítica, sem mesmo parecer se dar conta de que estavam mudando de lugar” (ZOLA, 2001, p. 27). Percebe-se, portanto,

que enquanto permanecem em Vernon, ceifada de outras possibilidades, a personagem contenta-se em construir sua imagem como correspondente daquela esperada pelas mulheres do século XIX, o que reflete uma adaptação àquele meio. Entretanto, a mudança para Paris altera o meio ao qual Thérèse estava habituada, oferecendo-lhe novos tipos de possibilidades que lhe desperta o seu lado mais humano, usualmente mascarado com a imagem de boa moça construída a partir de sua passividade. A falta de desejo sexual por seu marido manifesta-se intensamente ao conhecer o amigo dele: “Ela nunca tinha visto um homem. [...] O examinava com curiosidade, indo dos punhos até o rosto, sentindo arrepios quando seus olhos encontravam aquele pescoço de touro” (ZOLA, 2001, p. 36). A personagem mergulha nos sentimentos luxuriosos, sem importar-se com o fato de que se encontrava unida em matrimônio com outro homem. Os arrepios sentidos evidenciam o caráter extremamente humano da personagem, que não se contenta em olhar o outro rapaz, procura examinar, o que reflete uma maior reflexão e atenção depreendida.

A partir do crescimento do interesse de Thérèse por Laurent, seus comportamentos ajustam-se de modo a fazer-se visível aos olhos do homem desejado, sem, contudo, chamar a atenção dos outros membros da casa: “Nessa noite, não procurou descer à loja. Ficou até às onze horas em sua cadeira, jogando e conversando, evitando encontrar os olhares de Laurent, que aliás não lhe deu atenção” (ZOLA, 2001, p. 40). A dissimulação exercida por ambos é configurada a partir do contexto em que se encontram inseridos, pois manter as aparências sociais é fundamental para que na privacidade pudessem dar vazão aos sentimentos legítimos. Assim, elucida-se que os dois praticam o jogo que Thérèse já havia descoberto na infância, de agir conforme a situação exige.

É no adultério que Thérèse consegue demonstrar o seu lado escondido sob a máscara social: “Já no primeiro encontro eles se trataram por você, beijaram-se sem acanhamento, sem enrubescer, como se a sua intimidade viesse de vários anos. Estavam à vontade naquela nova situação, com uma tranquilidade e uma imprudência perfeitas” (ZOLA, 2001, p. 46). A atitude dos amantes, tanto da mulher como do homem, assemelham-se na comodidade daquele ato. Considerando o contexto do século XIX, quando o adultério existia apenas pela parte da mulher, é notável que a protagonista não se sinta mal, culpada ou perturbada com a situação, demonstrando a mesma calma de Laurent, que apesar de solteiro estava acostumado a envolver-se com mulheres. Isso denota uma postura extremamente forte por parte de Thérèse, que não apenas rompe com o ideal feminino, mas o faz conscientemente, sem que nenhum tipo de sentimento negativo a envolva. Vale ressaltar que no contexto histórico que a obra situa-se o adultério masculino não trazia consequência nenhuma para o “marido adúltero”, visto que essa expressão nem existia. Assim, a responsabilidade e a culpa eram totalmente transferidas para as mulheres.

O forte desejo sexual sentido pela personagem e expresso na intimidade com seu amante a caracteriza de forma depreciativa diante do ponto de vista conservador do narrador: “Ao primeiro beijo ela se revelou cortês. Seu corpo insaciado lançou-se perdidamente na volúpia. Ela despertava como que de um sonho, ela nascia para a paixão. [...] Essa aproximação [...] lhe provocava um abalo brusco que a tirava do sono da carne” (ZOLA, 2001, p. 47). Percebe-se que a protagonista é comparada com uma prostituta, por relacionar-se com outro homem e, além disso, de entregar-se sofregamente ao prazer sexual. O adultério elucida para Thérèse os impulsos sexuais, inerentes à condição humana, mas fortemente reprimidos às mulheres daquela

época, e até mesmo contemporaneamente, quando a sexualidade feminina ainda é considerada como um tabu.

Não obstante, é evidente a hereditariedade (outro traço marcante dos pressupostos naturalistas) como forma de justificar o comportamento sexual transgressor de Thérèse: “Todos os seus instintos de mulher nervosa eclodiram com uma violência surpreendente; o sangue de sua mãe, aquele sangue africano que queimava as suas veias, pôs-se a correr, a bater furiosamente no seu corpo magro, quase virgem ainda.” (ZOLA, 2001, p. 47). Há ainda implicações no que tange à questão da raça e à objetificação da mulher negra, pois ao atribuir ao sangue africano o caráter da volúpia, reforça-se o ideário de que a sexualidade da mulher africana é exacerbada, ou ainda que esse tipo de mulher é reconhecido apenas pelo apelo sexual, estereotipadamente difundido.

Essa postura ativa no que tange às questões sexuais destoa daquela esperada pelo amante: “Ela se expunha, ela se oferecia com uma soberana impudência. [...] Laurent jamais conhecera mulher como aquela. Ficou surpreso, pouco à vontade” (ZOLA, 2001, p. 47). O fato de Laurent reconhecer nunca ter conhecido uma mulher com as mesmas atitudes de Thérèse enfatiza o caráter subversivo que essa apresenta na intimidade a dois, e sob a máscara de moça recatada, o tapa na cara da sociedade patriarcal. Por sentir-se constrangido perante tais comportamentos, denota que o amante, apesar de se beneficiar, dispõe de uma conduta conservadora, mostrando-se chocado e horrorizado que uma mulher fosse capaz de tais loucuras.

A forma como os personagens sucumbem aos prazeres carnavais, sobretudo se direcionarmos nossa atenção para o comportamento da protagonista, reforçam o postulado de Santos e Salles ao tratarem do romance de Zola. Segundo as autoras, em *Thérèse Raquin*, o autor

à luz da ciência, imprimiu em sua obra o aspecto fisiológico do ser humano, sem, contudo, deixar de evidenciar a relação entre o sujeito e a sociedade ao criar personagens com temperamentos inconstantes, capazes de revelar comportamentos e atitudes considerados, à época, condenáveis e repulsivos à imagem feminina (2016, p. 120).

As dúvidas e constrangimentos apresentados por Laurent não afetavam a protagonista que “se entregava sem maiores problemas, indo direto ao ponto a que a paixão a impelia. Essa mulher, que as circunstâncias haviam dobrado, e que se reerguia enfim, punha a nu todo o seu ser, explicando sua vida” (ZOLA, 2001, p. 48). Além de mostrar-se como uma personagem feminina forte, verifica-se que o próprio narrador evidencia o fato de Thérèse adaptar-se às condições, imprimindo críticas à vida em sociedade: “sufocaram-me com a sua doçura burguesa, e eu não compreendo como ainda pode haver sangue nas minhas veias... Abaixei os olhos, como eles, assumi um semblante apagado e imbecil, compartilhei a vida morta deles.” (ZOLA, 2001, p. 49). Apesar de adaptar-se, a personagem conserva a sua essência, o que denota um importante controle de suas emoções e sentimentos. Sua essência encontra vazão por meio do adultério, que a possibilita insurgir-se contra as regras e buscar uma existência mais autêntica.

A dissimulação da protagonista é a todo instante reiterada pelo narrador, não apenas como forma de justificar a necessidade de a mesma habituar-se aos espaços em que circula, mas também como regozijo da personagem pelo próprio ato de mentir: “Ah! como ela enganava aquela boa gente, e como estava feliz de os enganar com uma prudência tão triunfante!” (ZOLA, 2001, p. 57). O desejo de Thérèse não parece ser unicamente movido pelo deleite em enganar o marido ou pelo prazer sexual que encontra nos braços de Laurent, demonstra ser, também, uma forma de vingar-se pela vida monótona que levava durante todos os anos de juventude e casamento ao lado de um homem

doente e de uma mãe superprotetora, pois, ainda que disfarçadamente, sorri ao ver perceber que o marido de nada desconfia, pois: “no seu íntimo, havia risos selvagens; todo o seu ser escarnecia, ao passo que o seu rosto conservava uma rigidez fria. Ela dizia a si mesma, com refinamentos de volúpia, que algumas horas antes encontrava-se no quarto ao lado, seminua, descabelada, sobre o peito de Laurent” (ZOLA, 2001, p. 56). De forma contrária, Laurent age de forma natural, isto é, em seu caráter a inclinação para enganar e manipular seus pares como forma de alcançar seus objetivos era intrínseco. Contudo, os propósitos do intruso remontam à necessidade de alcançar uma vida confortável e tranquila concomitantemente à interação entre sujeito e espaço: “Acreditava agir simplesmente como todo mundo teria agido na sua situação de homem pobre e faminto. Daí a sua tranquilidade beata, suas audácias prudentes, suas atitudes desinteressadas e galhofeiras.” (ZOLA, 2001, p. 55).

A morte da protagonista ao final do romance, após embates épicos com o novo marido, assim como diversos outros romances que versam sobre o adultério, destaca a importância de moralizar a sociedade. É indubitável que os conflitos por que passam após o assassinato de Camille elucidam o ônus de suas ações. Assim, encontram na morte do empecilho para a continuidade de seus encontros não uma resolução, mas um agravamento da situação. Isso por que após alcançarem o matrimônio não conseguem suportar um ao outro, de modo que “a cada dia, as sensações dos esposos eram mais ou menos as mesmas. Durante o dia, enquanto não estava frente a frente, passavam horas deliciosas de repouso; à noite, assim que se viam juntos, um mal-estar pungente os invadia” (ZOLA, 2001, p. 164).

A tentativa de livrar-se do sentimento de culpa e medo que assolam os personagens leva-os a odiar-se mutuamente, reiterada pela alucinação

de Laurent que enxerga na cama, entre o casal, a figura morta de Camille, fato que leva o assassino a compreender que “Thérèse não estava viúva, Laurent acabou sendo o marido de uma mulher que tinha um afogado por marido” (ZOLA, 2001, p. 156). Por outro lado, na iminência de superar os traumas impostos pelo crime cometido pelo casal, Laurent, que a este momento já é tido como herói por ter salvado a frágil viúva da morte e da monotonia, encontra nas necessidades sexuais uma possibilidade para matar, de uma vez por todas, o fantasma de Camille. Entretanto, a tentativa “acabava de os atolar ainda mais profundamente no pavor” (ZOLA, 2001, p. 159).

Thérèse avista na figura da sogra uma maneira de expurgar seus pecados, primeiramente desempenhando uma espécie de comédia do remorso lançando-se aos pés da senhora Raquin (agora parálitica e consciente do crime contra seu filho), implorando-lhe perdão e devotando um exemplar cuidado para com a idosa inválida. Em um segundo momento, encontra nas agressões do marido a autoflagelação necessária ao mesmo tempo em que profere elogios para atenuar seu crime e para incitar no esposo a ira que o mesmo dá vazão por meio da violência física em Thérèse:

E Laurent, fustigado por aquelas palavras, sacudia a moça com raiva, batia nela, machucava-lhe o corpo com o punho fechado. Por duas vezes, ele quase a estrangulou. Thérèse desmanchava-se sob as pancadas; ela experimentava um prazer intenso em ser batida, ela se abandonava, ela se oferecia, ela provocava o marido para que ele batesse ainda mais. Aquele era mais um remédio contra os ferimentos de sua vida; ela dormia melhor à noite, quando havia apanhado bastante à tarde (ZOLA, 2001, p. 206).

Certa de que espera um filho de Laurent e disposta a não ter mais nenhum elo com o esposo, acentuado pelo temor de “dar à luz um afogado” associado à “impressão de sentir suas entranhas o frio de um cadáver decomposto e amolecido” (ZOLA, 2001, p. 212), Thérèse, durante uma das

agressões a que se submete, deixa a barriga exposta e acaba abortando. Não obstante as agressões e a subserviência à tia, bem como o aborto que provoca, a protagonista do romance busca no adultério, novamente, uma forma de escapar à vida que leva no beco, mas, principalmente, uma forma de não se lembrar do animal acuado que se tornou após o assassinato do primeiro marido.

Mesmo com inúmeras tentativas para livrar-se do peso da culpa, inclusive tentando delatar-se à polícia, a personagem-título não encontra outra saída que não matar o marido, pois, como animais acuados, precisam revidar às pressões do meio e do adversário. Porém, em um último lapso de discernimento, assim como Laurent também o tem, percebem que não é necessário eliminar o próximo, mas a si mesmos que carregam em suas mãos o sangue de Camille: “pareceu-lhes que algo de terno e meigo despertava em seus peitos. Eles choraram sem falar, pensando na vida de lama que haviam levado, que continuariam a levar, se fossem covardes demais para continuar a viver” (ZOLA, 2001, p. 230). O suicídio então é a única saída, não porque tinham medo do outro, mas porque tinham medo de si mesmos.

### “TRATAVA-SE DE UM PREGUIÇOSO COM APETITES VORAZES, DESEJOS BEM-DEFINIDOS DE PRAZERES FÁCEIS E DURADOUROS.” 5

A construção de Laurent, assim como dos demais personagens, é pautada pela justificação do meio em que está inserido, além, é claro, de seu comportamento ser condicionado pelas necessidades vitais: “ele obedecia aos instintos, deixava-se guiar pelas vontades do seu organismo” e ainda “Tinha necessidade daquela mulher para viver como tinha necessidade de beber e de comer” (ZOLA, 2001, p. 60). Sobre esse aspecto, Carvalho

(2011, p. 113) chama a atenção para o fato de que o indivíduo, no Naturalismo, torna-se “um animal degenerado pela linguagem objetiva, simplificada e comum, de fácil acesso e pela aproximação às pessoas, semelhantemente aos textos informativos”.

Inicialmente o personagem evidencia que a mulher do amigo não lhe interessa, visto que sua atenção, neste momento, está destinada apenas a encontrar uma forma de viver preguiçosamente. Contudo, relacionar-se com Camille proporcionar-lhe-ia, além de economizar, estar em “um retiro encantador, tépido, tranqüilo, cheio de palavras e atenções amigas” (ZOLA, 2001, p. 41), uma vez que seu objetivo principal de vida consistia em possuir “uma vida de volúpias baratas, uma bela vida cheia de mulheres, de repouso sobre divãs, de comilanças e bebedeiras” (ZOLA, 2001, p. 38).

É perceptível que o aspirante a *bon vivant* enxerga na solidão de Thérèse e na fragilidade do amigo possibilidades reais para alcançar uma vida confortável e não unicamente uma forma de saciar os desejos sexuais. A maneira como vislumbra a protagonista desnuda a naturalização da objetificação da mulher durante o século XIX: “– Aquela é uma mulher – dizia ele – que será minha amante quando eu quiser. Está sempre ali, nas minhas costas, examinando-me, medindo-me, pesando-me... Ela treme, com uma cara engraçada, muda e apaixonada”. Concomitantemente, o fato de Thérèse observá-lo incute no personagem o ideário de que “ela tem necessidade de um amante; isso se vê nos seus olhos... É preciso reconhecer que Camille é um pobre coitado.” (ZOLA, 2001, p. 42). Todavia, ao elencar razões para se relacionar com a esposa do amigo, Laurent salienta que pretende desposar de Thérèse, não porque ela seja bonita, contrariamente, pelo simples fato de poder realizar economia para saciar suas necessidades sexuais, pois, até então, “o dinheiro era escasso, ele refreava a própria carne, não queria perder a oportunidade de a saciar um pouco” (ZOLA, 2001,

5 Trecho do romance Thérèse Raquin (p. 38).

p. 43), além de que, ele se apresenta como homem mais forte que o rival, legitimando a lei do mais forte, sem, contudo, desconsiderar o postulado darwiniano de que é a adaptação ao meio que propicia a sobrevivência das espécies. Logo, o desejo de Laurent não é estritamente sexual, mas sim de recusa à vida que leva e da necessidade de inclusão em outro ambiente, mais propício os seus desejos: “Todos os Raquins trabalhariam para os seus prazeres: Thérèse acalmaria a febre do seu sangue; a senhora Raquin o acalmentaria como uma mãe; Camille, conversando com ele, o impediria de se aborrecer demais, à noite, na loja.” (ZOLA, 2001, p. 44). Logo, seus objetivos foram alcançados, isto é: “tornara-se o amante da mulher, o amigo do marido, e o filhinho mimado da mãe. Jamais vivera em tal contentamento dos seus apetites.” (ZOLA, 2001, p. 55).

À menção de Thérèse de matar o marido, o personagem, prontamente, começa a arquitetar maneiras seguras e rápidas para continuar a encontrar-se com a adúltera. Entretanto, não deixava de aviltar a possibilidade de adentrar uma vida de tranquilidade e fartura: “Então ele se deleitou sonhando com aquela vida de preguiçoso, já se via ocioso, comendo e dormindo, esperando com paciência a morte do pai” (ZOLA, 2001, p. 64). O ambiente que presencia o crime parece reforçar a noção naturalista de que o ambiente condiciona as ações dos indivíduos, basta que vislumbremos a forma como o narrador descreve o espaço em contraste com as ações do assassino:

Nada é mais dolorosamente calmo que um crepúsculo de outono. Os raios empalidecem no ar fremente, as árvores envelhecidas jogam as suas folhas. O campo, queimado pelos raios ardentes do verão, sente a chegada da morte com os primeiros ventos frios. E há no céu sopros queixosos de desespero. A noite desce do alto trazendo uma mortalha na sua sombra. [...] Laurent continuava a sacudir Camille, apertando-lhe a garganta com uma das mãos. Acabou por arrancá-lo do barco com a ajuda da outra mão. Mantinha-o no ar, tal como uma criança, nos seus braços vigorosos. Ao inclinar a cabeça, descobriu o pescoço: sua

vítima, louca de raiva e de pavor, contorceuse, avançou os dentes e os enterrou naquele pescoço. E quando o assassino, retendo um grito de dor, lançou bruscamente Camille no rio, os dentes deste levaram um pedaço de carne (ZOLA, 2001, p. 78-80).

Fica evidente a aproximação entre as árvores que lançam suas folhas com a forma como o assassino comete seu crime, sempre envolvido por um clima sombrio, e ainda a maneira como o vento frio anuncia a morte iminente de Camille. Diferentemente do que imaginava, o casal de adúlteros, após o crime, parece não mais ser o mesmo, de modo que nem mesmo a união proposta por terceiros ameniza suas desconfianças frente aos seus pares. Laurent, como um animal que se sente encurralado, só encontrava “algum alívio quando batia em Thérèse à noite. Isso o fazia esquecer a sua dor letárgica” (ZOLA, 2001, p. 213). Mesmo que a esposa tenha comportamentos dissimulados e procure na senhora Raquin uma forma de expiar seus pecados, Laurent não consegue se não na violência, no uso da força, livrar-se da presença de sua vítima. Enxerga nos seus desejos de outrora a culpa pelos males por que tem passado: “A preguiça, aquela existência de animal com que ele havia sonhado, era o seu castigo” (ZOLA, 2001, p. 213).

Ainda que tenha sido ele a jogá-lo no rio e, por isso mesmo, tal fato é usado por Thérèse como álibi, durante um tempo, para se esquivar da própria culpa, Laurent expõe a necessidade de que a adúltera divida o crime com ele: “Eu preciso que você confesse seu crime, que você aceite sua parte no assassinato. Isso me tranquiliza e me alivia” (ZOLA, 2001, p. 195). Ora, se ele foi quem esganou e atirou Camille ao mar, foi ela, no ímpeto do adultério, que sugeriu que o marido realizasse “uma viagem sem volta...” (ZOLA, 2001, p. 62). A loucura do personagem alcança contornos inimagináveis quando o mesmo acredita que o gato da mãe de Camille, por sempre estar por perto,

sobretudo no quarto do casal, sabe do crime, de modo que lança o gato pela janela “contra a muralha negra que havia em frente. François espatifou-se contra ela, teve os rins arreventados, e caiu sobre a cobertura de vidro do beco” (ZOLA, 2001, p. 215). O autor não só direciona a moralização social no destino da personagem feminina, contrariamente, mostra minuciosamente a forma como o crime leva Laurent aos delírios, à violência e ao suicídio, na medida em que o mesmo preocupa-se mais com uma possível denúncia de Thérèse do que com o fato de a mesma ter outros homens.

*“[...] ELES IMPUNHAM À SENHORA RAQUIN SOFRIMENTOS INDIZÍVEIS, PORQUE TINHAM NECESSIDADE DE SUA PRESENÇA PARA SE PROTEGEREM CONTRA AS PRÓPRIAS ALUCINAÇÕES”<sup>6</sup>*

Diante da iminente descoberta do convívio com os assassinos, a anciã deseja blasfemar. Entretanto, é impossibilitada pela paralisia. É perceptível a retomada dos ideais positivistas que tanto influenciaram o modo de pensar dos escritores naturalistas, na medida em que há a negação da explicação metafísica: “Deus a havia enganado durante mais de sessenta anos, tratando-a como menininha meiga e bondosa, distraindo os seus olhos com quadros mentirosos de alegria tranqüila” (ZOLA, 2001, p. 182).

O comportamento da senhora Raquin é moldado não somente pelo espaço em que está inserida, mas, principalmente, por seus sentimentos em relação ao assassinato de seu único filho. Pensando principalmente em seu bem estar, sem considerar a opinião da sobrinha, procura arquitetar o casamento da viúva com Laurent, sem perceber-se manipulada por ambos: “A senhora Raquin pareceu ter sido atingida por um raio de

luz; num relance ela viu todas as vantagens que pessoalmente tiraria do casamento de Thérèse e de Laurent” (ZOLA, 2001, p. 127). Verifica-se que os interesses da senhora Raquin direcionam o seu comportamento, buscando moldar o meio de modo que lhe permanesse como favorável. Assim, não é a solidão e tristeza (mesmo que fingidas) de Thérèse que a motiva buscar uma solução para a situação, mas sim o interesse pela sua situação e a possibilidade de retornar a estabilidade abalada pela morte do filho.

Estando parálitica em decorrência de complicações advindas da idade avançada, a matriarca vê-se enredada por um casal que encontra nas agressões mútuas uma forma de livrar-se das mazelas a que os aniquila lentamente. Antes confessorário da nora, agora se torna expectadora das agressões executadas por Laurent, o que a permite encontrar nas pancadas destinadas à Thérèse um êxito inexplicável, pois desejava ela mesma proferir tais golpes. Torna-se forte a presença da personagem na narrativa, visto que a mesma ocupa um papel de mediadora entre os conflitos pelos quais os criminosos passam, como muito bem pontua o narrador: “ela [a senhora Raquin] só servia para quebrar aquele face-a-face, não tinha o direito de viver a própria vida” (ZOLA, 2001, p. 178), de modo que anciã, então, era usada, em todos os níveis possíveis, como forma de os criminosos esquecerem de si e de seus feitos.

Ademais, mesmo presa à paralisia, a senhora Raquin, consciente de que Thérèse e Laurent são os algozes de seu filho, exulta na loucura e no sofrimento que pouco a pouco toma conta dos dois no âmbito familiar: “E enquanto duravam aquelas exaltações, enquanto a parálitica não tirava os olhos de cima deles. Uma alegria ardente brilhava naqueles olhos quando Laurent levanta a mão enorme sobre a cabeça de Thérèse” (ZOLA, 2001, p. 198). A alegria que invade a idosa, ao verificar que as coisas tornaram-se complicadas

<sup>6</sup>Trecho do romance Thérèse Raquin (p. 194).

entre os amantes, demonstra um perverso gozo no sofrimento alheio, ainda que ela tenha todos os motivos para odiá-los. Elucida-se na atitude da personagem um prisma conservador, pois o sofrimento físico de Thérèse a satisfaz mais do que aquele que impingido a Laurent, o que denota que para a anciã a maior parte da culpa recai sobre a mulher adúltera, e não sobre o responsável pelo ataque físico a Camille.

Essa maior satisfação encontrada pela senhora Raquin ao vislumbrar os ataques físicos contra Thérèse é manifestado inúmeras vezes ao longo da narrativa, sugerindo que se trata de uma forte emoção vivenciada por ela: “A senhora Raquin experimentava delícias indescritíveis quando Laurent jogava sua sobrinha no chão macerando-lhe o corpo com pontapés” (ZOLA, 2001, p. 206). Nota-se que tal comportamento uma vez mais direciona as aspirações pessoais da personagem, que, incapacitada fisicamente de aplicar qualquer tipo de justiça, delicia-se no inferno alheio.

A morte dos assassinos é motivo para regozijo e não repulsa para aquela sofrida mulher: “E, durante, quase doze horas, até o dia seguinte por volta do meio-dia, a senhora Raquin, rígida e muda, contemplou-os a seus pés, não conseguindo saciar a vista, esmagando-os com olhares pesados” (ZOLA, 2001, p. 230). O excerto trata-se do desfecho da obra. Apesar dos problemas de saúde, a senhora Raquin sobressai-se aos criminosos, sentindo-se vingada. O fato de doze horas não serem suficientes para saborear sua vitória denota o caráter vingativo da idosa, manifestado a partir do contexto de violência e sofrimento que o assassinato de Camille trouxe para seu lar. Percebe-se que, do mesmo modo como as demais personagens, a senhora Raquin também se adapta às diferentes situações, e o meio faz com que os sentimentos mais íntimos

sejam aflorados. A traição de Thérèse e Laurent, tanto no adultério como no assassinato, revelou um lado mais sombrio e vingativo, até então encoberto na personalidade da velha senhora, caracterizada como gentil e bondosa.

## UMA ÚLTIMA PALAVRA

O espaço proporcionado pela literatura, como muito bem postula Candido (1989), permite que não só desanuviemos o mundo que nos rodeia, mas, sobretudo, nos humanizemos ao mesmo tempo em que possibilita que enxerguemos as sombras que compõem a alma humana. Zola apresentou, por meio de seus romances, abalos significativos à sua época, sobretudo por representar em seus romances as classes e situações menos favorecidas ao passo em que o faz portando-se como um cientista. Referendando Santos e Salles, nos romances naturalistas, os protagonistas “são descritos como animais em busca de humanidade, mas que continuariam sob a égide do *destino* ou da *fatalidade* (2016, p. 121). No caso de *Thérèse Raquin*, então, seu fim é, como não poderia deixar de ser, se considerarmos o ideário do século XIX, a morte.

Entretanto, não é apenas na personagem homônima a obra que podemos perceber o intuito científico de Zola. Laurent e a senhora Raquin demonstram as mesmas aptidões de adaptação ao meio, assim como sentimentos demasiadamente humanos, relacionados à ambição, preguiça, egocentrismo e sede de vingança. Dessa forma, percebe-se que o autor francês trabalha em seu romance com as mais diversas mazelas sociais, mostrando que a falta de humanidade encontra-se assentada na condicionalização pelo meio, capaz de transformar as pessoas e, conseqüentemente, suas atitudes.

## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos Humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- CARPEAUX, O. M. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1966.
- CARVALHO, R. J. Émile Zola e o naturalismo literário. *Revista Urutágua – acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM*. n. 24, p. 105-118, mai/jun/jul/ago, 2011.
- FARIA, J. R. A Recepção de Zola e do Naturalismo nos palcos brasileiros. *Revista do Instituto de Estudos Avançados. Documentos* (Série Estudos Brasil-França), IEA/USP, São Paulo, v. 4, p. 1-15, 1998. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/textos#Literatura>> Acesso em jun. 2019.
- MENDES, L. *O Romance Republicano: Naturalismo e Alteridade no Brasil 1880-90*. Letras & Letras, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 189-207, jul/dez. 2008.
- MENDES, L. P. Júlio Ribeiro. o Naturalismo e a Dessacralização da Literatura. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 4, p. 26-42, jan/jul. 2014.
- MENDES, L; CATHARINA, P. P. G. F. Naturalismo aqui, e lá-bas. *O Eixo e a roda*. Dossiê França-Brasil. Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 109-127, 2009.
- SANTOS, M. A. C. M.; SALLES, V. L. R. O fenômeno da histeria e a visão da sexualidade feminina na literatura: Realismo/Naturalismo europeu. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*. v. 2, n. 1, p. 109-126, jan/jun, 2016.
- SILVA, P. R. M. da. Naturalismo brasileiro: as tensões e contradições em relação ao projeto da objetividade. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), n. 15, v. 8, p. 276-293, jan/jun. 2018.
- ZOLA, E. *O romance experimental e o Naturalismo no teatro*. Introdução, tradução e notas de Italo Caroni e Célia Barrettini. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ZOLA, E. *Thérèse Raquin*. Tradução de Joaquim Pereira Neto. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

**Submissão: 24 de junho de 2019.**

**Aceite: 22 de julho de 2019.**

# Ecoss de modernidade em contos de Kate Chopin

Rosemary Elza Finatti<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo propõe uma análise temática e estrutural dos contos *Uma mulher de respeito* e *O temporal*, de Kate Chopin que tange ao aspecto inovador da ficção chopiniana. Nos contos analisados, a ousadia das heroínas e a estratégia narrativa dos desfechos abertos articulam uma pluralidade semântica notadamente moderna para o século XIX, evidenciando o viés transgressor da escrita *avant la lettre* da autora. Para tanto, a fundamentação teórica será norteadada pelos pressupostos de Umberto Eco sobre o conceito de obra aberta, pelos apontamentos de Massaud Moisés acerca dos desenlaces abertos bem como pelas considerações de Per Seyersted, Bernard Kolosky, Aparecido Donizete Rossi entre outros teóricos a respeito da contística de Kate Chopin.

**Palavras-chaves:** Kate Chopin; *Uma mulher de respeito*; *O temporal*; desfecho aberto.

## ECHOES OF MODERNITY IN KATE CHOPIN'S SHORT STORIES

## ABSTRACT

This article proposes a thematic and structural analysis of the short stories *Uma mulher de respeito* and *O temporal*, by Kate Chopin with regard to the innovative aspect of Chopinian fiction. In the short stories analyzed, the boldness of heroines and the narrative strategy of open endings articulate a remarkably modern semantic plurality for the nineteenth century, highlighting the transgressive bias of the author's writing *avant la lettre*. To this end, the theoretical foundation will be guided by Umberto Eco's assumptions about the concept of open work, by Massaud Moisés' notes about open-ended outcomes, as well as by the considerations of Per Seyersted, Bernard Kolosky, Aparecido Donizete Rossi among other theoreticians about Kate Chopin's contistics.

**Keywords:** Kate Chopin; *A respectable Woman*; *The Storm*; open-end.

## INTRODUÇÃO

Reconhecida entre os críticos pelo teor ousado e subversivo de suas narrativas, Kate Chopin (1850-1904) consagrou-se como uma autora à frente de seu tempo, destacando-se como uma das principais representantes do Realismo americano do século XIX. A coragem de retratar temas tabus como o preconceito racial, o divórcio e a infidelidade feminina apontam para uma escrita profundamente crítica, que prima por revelar a natureza humana por trás das máscaras sociais. Considerando o curto período de

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Araraquara, SP. E-mail: rosefinatti@gmail.com. Orcid: 0000-0002-0605-401. Researcher ID: D-7748-2019.

tempo em que dedicou-se à carreira de escritora, a produção literária de Kate Chopin é bastante significativa e constitui-se de contos, poemas, traduções, romances e ensaios críticos.

Apesar da variedade de gêneros literários, é notável a quantidade de contos que compõe o multiverso ficcional da autora, uma vez que ela escreveu mais de cem histórias publicadas em duas coletâneas, em jornais e revistas renomadas da época, além de outros que vieram a público postumamente, através de obras completas produzidas por seus biógrafos. Fascinada pelas histórias de Guy de Maupassant, a escritora traduziu vários contos do autor do francês para o inglês. Influenciada por seu estilo artístico, “[...] ela trouxe para o conto americano a clareza irônica e a economia formal do conto francês”<sup>2</sup> (LOHAFER, 2009, p. 157, tradução nossa).

A expressividade literária chopiniana evidencia sobretudo o aspecto inovador de suas obras, inovação que se revela através do universo feminino de heroínas corajosas e questionadoras. Tal abordagem temática é bastante subversiva considerando o contexto social moralizado final do século XIX, período em que a condição feminina era regida pela ideologia patriarcal que ditava as regras de conduta da mulher, cuja premissa pautava-se nas obrigações do lar, na dedicação ao marido e aos filhos e na abnegação de si mesma em nome da família.

A análise dos contos *A Respectable Woman* e *The Storm* pretende demonstrar a relação entre os aspectos temáticos e estruturais no que se refere à autoafirmação das heroínas e as estratégias textuais marcadas pela ironia, pela ambiguidade e por desfechos abertos. A partir de tais elementos, é possível delinear o viés transgressor da escrita da autora e compreender “até que ponto uma mulher pode desconsiderar as restrições sociais

que restringem o seu próprio desenvolvimento e sua autorrealização”<sup>3</sup>(FLUCK, 1982, p. 153, tradução nossa) percorrendo a travessia entre o que é convencionalmente aceito e o caminho proibido. Enquanto em *Uma mulher de respeito*, a protagonista hesita em ultrapassar a barreira que separa “uma mulher de respeito” e a possibilidade de envolver-se com o melhor amigo de seu marido, no conto *O temporal* a heroína Calixta torna-se uma esposa infiel sem nenhuma culpa ou punição. Assim, ambas as narrativas assinalam o “[...] eterno dilema da maioria dos personagens da obra de Kate Chopin entre seguir os próprios impulsos ou seguir as regras impostas pela sociedade, ou seja, ser o sujeito ou o objeto da própria história” (SILVESTRE, 1997, p. 85), dilema que a autora retrata com o intuito de revelar os anseios femininos de liberdade e autoafirmação, contestando os valores da cultura patriarcal e a condição feminina na sociedade *fin de siècle*.

## A OUSADIA DE UMA MULHER DE RESPEITO

Escrito em 20 de janeiro de 1894, o conto *Uma mulher de respeito* foi publicado pela primeira vez na revista *Vogue*, em 15 de fevereiro de 1894 e republicado posteriormente na primeira coletânea de contos de Kate Chopin, *A Night in Acadie* (1897). Na história, a Sra. Baroda começa a sentir atração pelo melhor amigo do marido, Gouvernail. Ao visitar a casa do casal, a protagonista sente-se incomodada com a presença dele, imaginando possíveis defeitos para não correr o risco de apaixonar-se por ele. A Sra. Baroda deixa claro ao marido que a presença de seu melhor amigo lhe aborrece. Sem compreender o verdadeiro motivo que perturba sua esposa, Gaston se surpreende com o comportamento dela

2 “[...] she brought to the American tale the wry clarity and formal economy of the French conte”.

3 “How far can a woman go in disregarding social restraints which restrict her own development and self-fulfillment”.

Gaston segurou o belo rosto de sua esposa com as duas mãos e olhou com ternura e afeição para os olhos preocupados dela. Eles estavam se arrumando juntos no quarto de vestir da senhora Baroda.

– Você é cheia de surpresas, *ma belle*, – disse ele – nem eu consigo prever como você vai reagir em certas ocasiões. Ele a beijou e continuou ajustando sua *cravat* diante do espelho (CHOPIN, 2015, p. 303).

No começo, a Sra. Baroda estava relutante com a presença de outra pessoa em sua casa, pois queria poder ficar a sós com o marido. Entretanto, o sentimento perturbador que nutria por Gouvernail se transforma em atração e, para resistir à tentação, ela passa uns dias na casa de parentes. Entretanto, no momento em que ambos ficam sozinhos à noite, Gouvernail lhe entrega um cachecol a pedido do marido. A fim de envolvê-la numa atmosfera romântica, ele cita os versos do poema *Canto a mim mesmo* (1856), de Walt Whitman. O trecho que cita do poema revela a intenção sedutora do personagem que diz “noite dos ventos vindos do sul – noite das estrelas grandes e raras! Ainda assim noite que me acena” (CHOPIN, 2015, p.304). Entretanto, Gouvernail omite alguns versos com o intuito de chamar a atenção da Sra. Baroda, uma vez que

a apóstrofe torna-se cada vez mais interessante depois que o leitor acrescenta as frases que precedem e seguem aquelas escolhidas por Gouvernail. A técnica de omissão de Chopin aqui era bastante consciente: ela obviamente conhecia os versos que vieram antes daqueles que ele citou, e provavelmente esperava que seus leitores reconhecessem nuances que nos anos de 1890 [Chopin] não poderia expressar abertamente <sup>4</sup>(DYER, 1981, p. 48, tradução nossa).

Dessa forma, a omissão dos versos *aperte mais, noite nutriz magnética!, alucinada noite nua de verão!*

4 The apostrophe [...] becomes increasingly after the reader supplies the phrases that precede and follow those chosen by Gouvernail: “Press close bosm'd night...”; ‘mad naked summer night [...] Chopin’s technique of omission here was quite conscious: she obviously knew the lines that came before those she quoted, and she probably hoped her readers would recognized nuances which in the 1890 [Chopin] might not openly express.

(WHITMAN, 1856, p. 24) remete ao prazer sensual que a escuridão e o céu estrelado proporcionam, ilustrando seu desejo de conquistar a esposa do melhor amigo. A Sra. Baroda, por sua vez, sente-se atraída por ele e “em meio à escuridão, teve vontade de tocar os lábios e o rosto dele com a ponta delicada de seus dedos” (CHOPIN, 2015, p.305). Contudo, ela não demonstra seus sentimentos, pois tem consciência de que é uma mulher de respeito e, por esse motivo, reprime seus impulsos em nome das convenções sociais.

No conto, o nome de solteira da protagonista não é mencionado pelo narrador, representando o apagamento da mulher como sujeito independente. Dessa forma, há uma analogia entre a dependência financeira e também emocional da Sra. Baroda pelo marido Gaston, uma vez que ela não consegue lidar com o desejo que sentia por Gouvernail, pensando até mesmo em contar a ele a “loucura” de tal sentimento. Porém, ela resolve lidar com a situação com sensatez, mostrando a postura que se espera de uma mulher casada. Assim, a ideia de agir como “uma mulher de respeito”, ideia que intitula o conto, representa a voz do patriarcado e as exigências em relação aos valores de submissão e fidelidade reservados às mulheres.

## O CONTO COMO OBRA ABERTA

O desfecho do conto é marcado por tonalidades irônicas, pois a Sra. Baroda expressa interesse ao marido para convidar Gouvernail para visitá-los novamente, sugerindo a possibilidade de realizar seus desejos na próxima vez em que eles estiverem sozinhos

[...], antes do final do ano, ela mesma sugeriu convidar Gouvernail para visitá-los novamente. O marido ficou surpreso e feliz de o convite ter vindo dela. – Ah, – disse ela rindo após dar um beijo longo e apertado nele – eu já superei! Você vai ver. Dessa vez vou tratá-lo muito bem (CHOPIN, 2015, p. 305).

Nesse sentido, o desfecho assinala o valor polissêmico da fala da protagonista, uma vez que a última palavra é dita por ela, abrindo ao leitor diferentes nuances interpretativas. A presença do advérbio *muito* intensifica a possibilidade de um encontro íntimo entre eles, pois ela pretende tratá-lo muito bem na próxima visita, sugerindo a possibilidade de continuação da história.

Dentro dessa perspectiva, é possível inferir que o conto apresenta traços de uma obra aberta “[...], isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração a sua irreproduzível singularidade” (ECO, 2003, p.40). A ideia de obra aberta proposta pelo teórico italiano Umberto Eco ressoa em todos os tipos de obras de arte – na literatura, na música, na pintura, na escultura – pois, na verdade, são passíveis de várias leituras sobretudo porque trata-se de algo inacabado, um objeto aberto a várias interpretações do receptor. No entanto, no texto literário objeto de análise deste trabalho, a abertura é entendida como o tom ambíguo na significação que sugere que a narrativa não termina no final da história, pois “[...] a vontade de comunicar de modo ambíguo e aberto influi na organização total do discurso, determinando sua fecundidade sonora, sua capacidade de provocação imaginativa” (ECO, 2003, p. 91).

Outra característica que ilustra a ideia de continuidade da história é a recorrente repetição de personagens nas obras de Kate Chopin. O personagem Gouvernail aparece em duas obras publicadas posteriormente, no conto *Athénaïse* (1895) e no romance *O despertar* (1899). É interessante observar que a personalidade misteriosa e sedutora do personagem se sobressai em todas as obras, uma vez que Gouvernail representa um dos personagens mais fascinantes de Kate Chopin, inspirado, [...], em alguns dos jornalistas sofisticados que Chopin conheceu em St. Louis enquanto escrevia suas

histórias [...]”<sup>5</sup> (KOLOSKY, 2009, p. 193, tradução nossa). Nesse sentido, Gouvernail despertou o interesse da Sra. Baroda por apresentar-se como um homem “sensível, bem apessoado, admirador da beleza feminina, observador contumaz e adepto do liberalismo em casos que envolvam relacionamentos extraconjugais [...]” (ROSSI, 2006, p. 149). Tais atributos contribuem para a mudança repentina da conduta da heroína do conto.

A forma inconclusa do desfecho em *Uma mulher de respeito*, que o caracteriza como uma obra aberta ao sugerir a possibilidade da sequência dos episódios narrativos, revela o aspecto inovador da ficção da autora, cujas estratégias narrativas engendram diferentes significados, uma vez que

não se pode analisar a contística de Kate Chopin sem considerar a forma conclusiva de suas narrativas. Isto é, seus contos têm *open-end*, o que ajuda, muitíssimo, na construção da temática, na extensão ideológica que permeia o discurso. Desta forma, Chopin rompeu com a visão ortodoxa do fazer literário, ela antecipou na narrativa a linguagem enigmática, aquela que alude mas não define, que tangencia deixando ao leitor os julgamentos, os fechamentos, a conclusão. Mrs. Baroda em *A Respectable Woman*, exemplifica com perfeição esse traço na narrativa de Chopin [...] (MOREIRA, 2003, p.128).

A presença de elementos textuais como ironia, ambiguidade e linguagem enigmática atribuem ao texto literário uma pluralidade semântica cujo sentido deve ser decifrado pelo leitor, peculiaridade inerente à escrita subversiva da autora.

## O VIÉS TRANSGRESSOR DE O TEMPORAL

No universo feminino chopiniano,

enquanto algumas heroínas de Kate Chopin já conseguem transcender suas condições limitadas e tomar atitudes mais arrojadas e revolucionárias, outras ainda ficam divididas entre tomar atitudes inovadoras ou seguir as leis sociais (SILVESTRE, 1997, p. 10).

<sup>5</sup> “[...] is one of Kate Chopin’s most fascinating men, modeled, I assume, on some of the sophisticated journalists Chopin knew in St. Louis as she was writing her stories”.

O desfecho enigmático em *Uma mulher de respeito* sugere a possibilidade de traição, a travessia entre a fronteira do permitido e do proibido. Já no conto *O temporal*, a heroína Calixta atravessa a fronteira e consome o adultério com uma naturalidade surpreendente para o contexto social da virada do século. Nesse viés transgressor, entre todas as obras que compõem o multiverso ficcional de Kate Chopin, *O temporal* situa-se como o conto mais audacioso ao apresentar, talvez, a heroína mais revolucionária da autora. Intitulado de conto erótico por alguns críticos, trata-se de “uma breve história que mostra a sua atitude completamente distanciada dos conceitos morais usualmente aceitos. Consciente de quão ousada ela tinha sido neste conto, ela nunca tentou publicá-lo”<sup>6</sup> (SEYERSTED, 1980, p. 164, tradução nossa). Escrito em 19 de julho de 1898, o conto foi publicado postumamente na obra *The Complete Works of Kate Chopin*, pelo biógrafo norueguês Per Seyersted, em 1969, depois de ter sido ignorado por Daniel Rankin, o primeiro biógrafo da autora que possivelmente o considerou impróprio para o público da época. Além da ousadia temática, o conto destaca-se pelo valor inaugural na literatura americana de autoria feminina, sobretudo porque

[...] é o conto mais inovador da autora em termos temáticos, a obra que possivelmente funda a contística feminina do século XX e que concretiza, no universo literário, uma das principais lutas empreendidas pelo Feminismo de todos os tempos: a emancipação feminina [...] (ROSSI, 2011, p. 321).

*O temporal* é a sequência do conto *No baile acadiano*. Passados cinco anos que Calixta e Alcée Laballière trocaram alguns beijos apaixonados, ambos seguiram caminhos diferentes. O conto apresenta a história de infidelidade feminina que ocorre durante uma forte tempestade, no momento

6 “[...] a brief story which shows her completely detached attitude toward generally accepted moral ideas. Quite aware of how daring she had been in this tale, she never tried to published it [...]”;

em que o marido e o filho da protagonista ficam presos na cidade aguardando a tempestade passar. Alcée a cavalo pede abrigo à Calixta em sua casa. Apesar de ambos serem casados, o desejo do passado reascende, culminando em uma relação sexual descrita com muita paixão e naturalidade, que ocorre na cama de Calixta.

O título do conto apresenta um duplo sentido, que evidencia, na verdade, duas tempestades. A primeira, refere-se ao fenômeno da natureza e a segunda, alude ao desejo irresistível que reacende a chama da paixão entre os amantes. O momento íntimo é regido pelo ritmo do temporal. O valor simbólico que conecta natureza e sexo também se relaciona com a forma imprevisível que ocorreu o encontro entre os dois, pois

obviamente, não só o adultério é aqui retratado como não premeditado, mas também como algo que ultrapassa o casal, uma força tão irresistível como a tempestade, tão implacável para além do domínio da escolha como a própria natureza<sup>7</sup> (STEIN, 2003, p. 59, tradução nossa).

Dessa forma, a chuva torrencial, os raios e os trovões imitam os impulsos sexuais de Alcée e Calixta assim como o êxtase do prazer termina com o fim da tempestade.

Diferentemente do primeiro conto analisado, em *O temporal* não há referência ao nome de casada de Calixta, sugerindo que o casamento não lhe tirou a liberdade de solteira, liberdade que se revela pelo erotismo que envolve a narrativa livre das amarras patriarcais, sobretudo na cena de intimidade entre Calixta e Alcée, descrita com uma intensidade lírica que assinala o prazer sem culpa ou punição

Ela foi uma revelação divina, naquele quarto cheio de penumbra e mistério; branca como a cama em que se deitou. Sua carne firme e flexível, que pela primeira vez conhecia um direito natural seu, era como um lírio branco que o sol convida a contribuir com seu sopro e perfume para a imorredoura vida deste mundo (CHOPIN, 2011, p. 51).

7“Obviously not only is the adultery portrayed here as unpremeditated, but it is also portrayed as something that overtakes the pair, a force as irresistible as the storm, as implacable beyond the realm of choice as nature itself”.

A sensualidade do encontro entre os amantes revela que “a autora concentra-se antes nas delícias do *sexe pur*. Não há nada a esconder neste prazer nu”<sup>8</sup> (SEYERSTED, 1980, p. 166, tradução nossa, grifo do autor). Considerando o contexto social e as implicações negativas que uma mulher sofreria por trair o marido, a autora desarticula os valores morais e não pune a heroína por buscar o prazer sexual fora do casamento. Assim, a infidelidade feminina é retratada como um ato natural, como um direito da mulher que não acarreta consequências ou julgamentos. Nesse sentido, é interessante observar o viés transgressor da escrita chopiniana ao abordar a igualdade de direitos entre homens e mulheres, ao mesmo tempo, legitimar o prazer sexual em uma relação extraconjugal.

Na ideologia patriarcal e nas concepções religiosas da cultura judaico-cristã, o prazer sexual feminino é veementemente relacionado ao pecado, pois a mulher deve anular-se em nome do casamento e da maternidade. Desconstruindo tais paradigmas, Kate Chopin articula a emancipação feminina por meio da ousadia de sua heroína de uma forma completamente desprendida de moralismos, uma vez que

Os amantes se fundem no prazer, e não há perdas ou ganhos nessa fusão, mas apenas o prazer, o igualar-se no prazer. Isso que parece ser tão óbvio e comum no atual contexto do século XXI não o era, em absoluto, no contexto do século XIX e em todos os séculos anteriores, pois a sociedade patriarcal foi construída para garantir o prazer pelo prazer ao homem e só ao homem, e não à mulher (ROSSI, 2011, p. 337-338).

A partir de tais pressupostos, é interessante observar que o conto trata abertamente da temática do erotismo feminino associando os impulsos sexuais à força incontrolável da natureza. Para tanto, o campo semântico é composto por elementos simbólicos ligados à sensualidade tais como o corpo de Calixta comparado a um *lúrio branco*, o personagem

<sup>8</sup>“The author concentrates instead on the delights of *sexe pur*. There is nothing to hide in this naked pleasure”.

Alcée chegando *acavalado*, a *chuva torrencial*, o *calor sufocante*, os *seios firmes e volumosos* e os *lábios vermelhos e úmidos como sementes de romã* da protagonista, os *ombros musculosos* de Alcée, a *penumbra*, o *mistério* e a *cama branca* do quarto da heroína de Chopin onde os amantes se rendem ao prazer. Desse modo, o simbolismo do conto revela que

Kate Chopin não estava interessada no que diz respeito ao imoral propriamente dito, mas na vida como ela é, no que ela considerava como expressões naturais – ou certamente inevitáveis – do Eros universal, dentro ou fora do casamento<sup>9</sup> (SEYERSTED, 1980, p. 168, tradução nossa).

## A ESTRUTURA MODERNA DO CONTO: O DESENLACE ABERTO

Depois das duas tempestades, a da natureza e a do desejo, a expressividade poética da forma como a vida seguiu seu curso, com o brilho do sol surgindo depois do encontro entre os amantes atenua o peso do significado da traição para a sociedade da época, revelando a beleza do sexo e o prazer como uma celebração da natureza

A chuva passou, e o sol transformara o mundo verde e brilhante em um palácio de pedras preciosas. Calixta, na varanda, ficou vendo Alcée ir embora a cavalo. Ele se virou e, com o rosto radiante, sorriu para ela; ela ergueu o seu lindo queixo no ar e riu e gargalhou (CHOPIN, 2011, p. 51).

A maneira como os amantes se despedem imprime a ideia de possíveis reencontros entre eles. Alcée volta para casa e escreve uma carta à esposa Clarisse, sugerindo que ela ficasse mais tempo com os parentes. Clarice sente-se satisfeita com a liberdade de passar um tempo longe do marido. E Calixta, por sua vez, prepara o jantar para Babinôt e Bibi com uma alegria expressiva, continuando seus

<sup>9</sup>“Kate Chopin was not interested in the imoral itself, but in life as it comes, in what she saw as natural - or certainly inevitable - expressions of universal Eros, inside or outside of marriage”.

afazeres sem se incomodar com o que aconteceu durante a tempestade.

Além da transgressão temática expressiva do enredo, a narrativa apresenta uma estrutura notadamente inovadora, pois o desfecho mantém aberta a textualidade ao concluir que “assim, o temporal passou e todos estavam felizes” (CHOPIN, 2011, p. 53), fazendo alusão a uma possível continuação da história. O desenlace aberto, recorrente em vários contos da autora, é uma estrutura característica do conto moderno, visto que

[...] quanto ao epílogo fechado, nota-se que o conto tradicional mostra como os conflitos foram resolvidos, as personagens alcançaram seus objetivos ou aceitaram o malogro, os fios do enredo são reunidos e enlaçados. *O desenlace aberto*, ao contrário, interrompe-se em pleno ar. Os conflitos não são resolvidos. O leitor supõe que a história ultrapassa os limites ficcionais. As personagens continuam suas vidas – de que alguns episódios foram apresentados na história. [...] *no conto moderno*, seja à Tchecov, seja o mais próximo da crônica, *o epílogo tende a ser aberto*, ou, quando não, mais ou menos fechado (MOISÉS, 1967, p. 84, grifo nosso).

Considerando *O temporal* como um dos últimos contos da autora escrito ainda no século XIX, vale ressaltar o valor revolucionário tanto na questão temática como em relação à estrutura, o que ilustra a modernidade, a pluralidade e o viés crítico da escrita chopiniana. No tocante ao desfecho, é interessante observar que a história

abre-se para o universo do leitor e não se fecha, constituindo então a manifestação do processo aberto e infinito de gerar e subverter significados que aqui objetiva desarticular o universo patriarcal, ao instaurar, no narrador, um ponto de intersecção entre o universo ficcional do conto e o universo real do leitor (ROSSI, 2007, p. 2).

Na literatura de autoria masculina, a punição reservada às esposas infiéis é a morte trágica. Tal destino das mulheres é encontrado em obras clássicas da literatura mundial, como na obra-prima de Flaubert *Madame Bovary*, em *Ana Karênina*, de Leon Tolstói, entre outras. Ao construir uma

heroína com o impulso de satisfazer seus desejos em uma relação extra conjugal com o melhor amigo do marido, no caso de Sra. Baroda e que comete o adultério em plena luz do dia no quarto da própria casa, como Calixta, Kate Chopin liberta suas heroínas das amarras patriarcais e rompe os paradigmas impostos à condição feminina, delineando o cunho crítico e desarticulador da literatura de autoria feminina.

O conto mais polêmico da autora é sobretudo, o mais poético e expressa a intensidade de seu estilo literário, o valor artístico e a originalidade de sua ficção. O desejo entre Calixta e Alcée, que nasceu em *Um baile acadiano*, enfim manifesta-se plenamente, visto que

Há cinco anos que cumprem as suas responsabilidades para com as suas famílias e as suas comunidades, e nada na história sugere que não o continuarão a fazer. Mas, por enquanto, durante a tempestade, o que importa são as suas necessidades, as suas paixões, a sua individualidade, a sua personalidade. *O temporal* é uma obra alegre, uma obra esperançosa, uma obra contemporânea, uma obra franco-americana, – Kate Chopin no seu melhor (KOLOSKI, 2009, p. 198).

A celebração do prazer sem danos ou prejuízos representada em *O temporal* revela a ousadia da autora e a pertinência por retratar em suas obras o anseio feminino por autorrealização. Em 1969, o conto veio a público pela primeira vez na obra *The Complete Works of Kate Chopin* e desde então tem sido símbolo de ousadia e liberdade, assegurando à Kate Chopin o título de precursora do movimento Feminista americano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kate Chopin atravessa as barreiras patriarcais e chega muito mais longe do que os leitores e os críticos poderiam imaginar, pois os contos analisados revelam uma escritora *avant la lettre* que demonstrou sua coragem e ousadia estilística, cujas heroínas não são punidas ou sentem culpa

por percorrerem o caminho transgressor da busca porautoafirmação. Além disso, os contos revelam um fazer literário inovador, marcado pela estrutura narrativa aberta, notadamente irônica e ambígua, permitindo infinitas significações.

Considerando o cenário puritano do século XIX, pode-se concluir que os contos da autora ultrapassam tanto os limites ficcionais como também desarticulam o ideário patriarcal.

## REFERÊNCIAS

CHOPIN, Kate. *Uma mulher de respeito*. Trad. Ana Rita Caldart. Revista Literária em Tradução. AnoVI-2ºVol. dez./2015– Revista bilingue semestral – Brasil. Disponível em [https://www.dropbox.com/s/24rudo43br9b3pv/n.t.\\_Revista\\_Literaria\\_em\\_Traducao\\_n\\_11.pdf](https://www.dropbox.com/s/24rudo43br9b3pv/n.t._Revista_Literaria_em_Traducao_n_11.pdf). Acesso em 12 abr. 2019.

CHOPIN, Kate. *O temporal*. Trad. Denise Mariné. In: Kate Chopin: contos traduzidos e comentados. Estudos literários e humanidades médicas. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011.

CHOPIN, Kate. *O despertar*. Trad. Carmen Lúcia Foltran. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHOPIN, Kate. *Athenáise*. Trad. Felix Nonnenmacher. In: Kate Chopin: contos traduzidos e comentados. Estudos literários e humanidades médicas. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011.

CHOPIN, Kate. *No baile acadiano*. Trad. Denise Mariné. In Kate Chopin: contos traduzidos e comentados. Estudos literários e humanidades médicas. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011.

DYER, Joyce. *Gouvernail, Kate Chopin's Sensitive Bachelor*. The Southern Literary Journal 14, no. 1 (1981): 46-55. <http://www.jstor.org/stable/20067777>. Acesso em 18 jun. 2019.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas*. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

FLUCK, Wrinfried. *Tentative Transgressions: Kate Chopin's Fiction as a Mode of Symbolic Action*. Studies in American Fiction: 10:2 (1982: Autumn) p. 151.

LOHAFER, Susan. *Kate Chopin and the Future of Short Fiction Studies*. In *Awakenings: The Story of Kate Chopin Revival*. Baton Rouge (LA): Louisiana State University Press, 2009a (Southern Literary Studies).

KOLOSKI, Bernard. (ed.). *Awakenings: The Story of the Kate Chopin Revival*. Baton Rouge (LA): Louisiana State University Press, 2009 (Southern Literary Studies).

MOISÉS, Massaud. *A criação literária (Prosa I)*. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. *A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin*. João Pessoa (PB): Editora Universitária/UFPB, 2003.

ROSSI, Aparecido Donizete. *A desarticulação do universo patriarcal em The Awakening, de Kate Chopin*. 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-Ar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91595/rossi\\_ad\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91595/rossi_ad_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 16 abr. 2019.

ROSSI, Aparecido Donizete. *Segredos do Sótão: Feminismo e Escritura na obra de Kate Chopin*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-Ar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102372/rossi\\_ad\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102372/rossi_ad_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 10 mai. 2019.

ROSSI, Aparecido Donizete. *Uma morte irônica: the story of an hour, de Kate Chopin*. Universidade Estadual de Santa Catarina: Seminário Mulher, 2007. Disponível em <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/APARECIDO%20DONIZETE%20ROSSI.pdf>. Acesso em 21 mai. 2019.

SEYERSTED, Per. *Kate Chopin: A Critical Biography*. Baton Rouge (LA): Louisiana State University Press, 1980.

SILVESTRE, Marcela Aparecida Cucci. *A personagem feminina como vítima ou agente da ironia no conto de Kate Chopin*. 1997. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Teoria Literária) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto.

STEIN, Allen. *The Kaleidoscope of Truth: A New Look at Chopin's 'The Storm'*. *American Literary Realism*, vol. 36, no. 1, 2003, pp. 51–64. Disponível em [www.jstor.org/stable/27747120](http://www.jstor.org/stable/27747120). Acesso em 12 jun. 2019.

TOLSTÓI, Leon. *Ana Karênina*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

WHITMAN, Walt. *Folhas de relva*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1856.

**Submissão: 22 de junho.**

**Aceite: 23 de julho.**

# O *Museu Casa de Portinari* e(m) conexões da rede: língua(gem), sociedade e as (não tão) novas tecnologias como estatuto do acontecimento discursivo

---

Jefferson Gustavo dos Santos Campos<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo, situo as implicações de se pensar a história do presente a partir das maneiras de ver nas sociedades democráticas, pontuando a relação das (não tão) novas tecnologias sobre o modo de composição do museu digital *Casa de Portinari*. O empreendimento gestado a partir do escopo teórico-metodológico dos estudos discursivos foucaultianos delimita a noção de técnica na sua dispersão histórica e acontecimental como condição de emergência para materialização e circulação dos discursos sob modalidades enunciativas diversas, cujos efeitos sociais mais incidem sobre os modos de ler do que sobre os regimes de enunciação dos discursos sobre a arte, por exemplo. A imagem digital, em sua função enunciativa, é tratada como condição de possibilidade para discutir o estatuto da memória e suas redes de sentido na constituição dos modos de ler.

**Palavras-chave:** *Museu digital*. Técnica. Tecnologia. Acontecimento. Memória.

## THE CASA DE PORTINARI MUSEUM AND/IN NETWORK CONNECTIONS: LANGUAGE/SEMIOSES, SOCIETY AND THE (NOT SO) NEW TECHNOLOGIES AS STATUTE OF THE DISCURSIVE EVENT

## ABSTRACT

In this article, I situate the implications of thinking about the history of the present from the ways of seeing in democratic societies, punctuating the relation of the (not so) new technologies on the way of composition of the digital museum Casa de Portinari. The enterprise developed from the theoretical-methodological scope of the Foucauldian discursive studies delimits the notion of technique in its historical and evental dispersion, whose social effects are more on the ways of reading than on the regimes of enunciation of discourses about art, for example. The digital image, in its enunciative function, is treated as a condition of possibility to discuss the statute of memory and its networks of meaning in the constitution of ways of reading.

Keywords: Digital museum. Technique. Technology. Event. Memory.

## UMA JANELA ABERTA NO PRESENTE

Este texto, resultante da dissertação de mestrado intitulada *A imagem em discurso digital: heterotopia dos regimes de ver e de dizer a arte no espaço virtual*, é fruto de uma das várias reflexões empreendidas no âmbito

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. E-maileffersongustavocampos@gmail.com

das pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM (GEDUEM/CNPq – www.geduem.com.br), cujo cerne se baseia na leitura dos discursos do tempo presente envolvidas, dentre outras “balbúrdias”, na constituição dos sujeitos em suas relações com a língua e com a história. Como recorte, parto da orientação, que atravessa uma das tarefas do analista do discurso contemporâneo, de que, ao se pensar

[...] *uma história das maneiras de ler [devem-se] identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O procedimento supõe o reconhecimento de diversas séries de contrastes. [...] Contrastes [...] entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito.*(CHARTIER, 1991, p. 179, grifos meus).

Não é sem razão que o mestre francês alerta, logo nas primeiras páginas de uma de suas obras, que “por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, *desenham-se histórias quase imóveis ao olhar – com suave declive [...]*” (FOUCAULT, 2012<sup>2</sup>, p. 03-04, grifos meus): a partir de seus estudos, em qualquer investimento baseado em sua arqueogenealogia, tratar-se-iam de práticas socioculturais e políticas, circunstanciadas pelos e nos movimentos sinuosos da história. Inspirado nesse ensinamento, o presente artigo visa descrever e refletir sobre movimentos que escrevem e se inscrevem na “[...] determinação das condições históricas de possibilidades” (CARDOSO JR., 2005) do processo de digitalização de um museu virtual, o *Casa de Portinari*, ser significado pelos efeitos das (não tão) novas tecnologias, como ‘acontecimento’ singular que ultrapassa o nível do factual, para estabelecer relações de ordens 2 A título de facilitação de leitura, entenda-se que Foucault (2012) corresponde à Arqueologia do Saber, cuja primeira edição data de 1969, enquanto Foucault (2010) refere-se à obra *A ordem discurso*, originalmente publicada em 1970.

diversas que tornam paralelas o aparecimento de descontinuidades na história das práticas de leitura do cultural e do artístico e o aparecimento de transformações regradadas e coerentes dessa história. No eixo do acontecimento, em sua irrupção descontínua, a lógica, os sentidos são produzidos e se sustentam por meio da memória discursiva que os alinhava a cadeias significantes.

Ante ao exposto, considerando o caráter reflexivo desta proposta e a partir de um empreendimento calcado na recentemente denominada área dos estudos discursivos foucaultianos, retomo noções como acontecimento discursivo e memória para tratar do tema em tela. O alerta necessário é de que, vez ou outra, valho-me de deslocamentos epistêmicos cuidadosamente observados na sua relação com a perspectiva teórica anunciada a fim de destacar a compreensão do modo de constituição de algumas práticas discursivas afetas aos campos da técnica, da tecnologia e da leitura.

## **PRIMEIRA ABA: MEMÓRIA E ACONTECIMENTO EM ANÁLISE NO JOGO DISCURSIVO DA HISTÓRIA**

A noção de memória evocada neste trabalho nasce de um entrecruzamento da memória mítica, da memória dita social (alocada em práticas) e da memória construída pelo historiador. Portanto, não diz da memória “individual”, mnemônica. Sob tal perspectiva, a memória discursiva figura como

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mas tecnicamente, os pré-construídos, elementos relatados, discursos transversos, etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÉCHEUX, 2007, p. 52).

Nesse funcionamento, a memória discursiva cria uma “regularização serial do sentido”, de modo

que os implícitos viriam sempre sob a forma de remissões, repetições, paráfrases, réplicas, polêmicas, desdobramentos, colocando, no jogo dos sentidos, o primado do discurso-outro “[...] como espaço virtual de leitura” de um enunciado a ser lido (PÊCHEUX, 2008, p. 55). A legibilidade de um texto, que é da ordem da interpretação, nesse caso, é dada por essa exterioridade que emana do interior do próprio texto a ser lido, numa espécie de cadeia significativa que testifica a possibilidade de os sentidos poderem derivar entre a manutenção “do mesmo” e a evocação “do novo”, entre a paráfrase e a polissemia, entre o reencontro com o “já-dito” retomado e o distanciamento entre o “já-dito” e esquecido.

Para Pêcheux (2011, p. 142), a memória singulariza-se, enquanto noção teórica, como “[...] um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis, constituindo um *corpus* sócio histórico de traços”, cuja materialidade é o “interdiscurso”, isto é, a

[...] materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar [...] (PÊCHEUX, 2011, p. 145-146).

É por isso que toda língua possui uma série sinonímica para poder falar, nominar, referir, abordar objetos que se estruturam como fatos de língua(gem) construídos por e a partir de um mesmo acontecimento. Trata-se, portanto, de pensar que essa série sinonímica constitui as condições de possibilidade de circulação dos discursos e(m) suas materialidades. Nesse sentido, diria que o efeito de verdade que circula nas práticas discursivas é responsável pela replicação das regularidades dos enunciados, é a condição de possibilidade de que se constituam as modalidades enunciativas (FOUCAULT, 2012), o que reafirma a

tese de Pêcheux a respeito do efeito de série criado para os sentidos advindos do funcionamento da memória em relação a um dado acontecimento. De modo similar e em outras circunstâncias, Foucault (2010; 2012) faz referência ao regime repetível dos enunciados e ao modo como esse regime se insere na ordem do acontecimento, motivo pelo qual, em suas palavras,

é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2012, p. 31).

Ora, a descrição do acontecimento, em sua irrupção, é tratada como gesto fundador da análise aqui empreendida, uma vez que, em Análise de Discurso francesa (doravante AD), o olhar do pesquisador da língua(gem) repousa sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os processos de montagem e as sequências discursivas antes que sobre as significações (PÊCHEUX, 2007). De igual maneira, nesse gesto, busca-se “[...] restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento [...]: faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica” (FOUCAULT, 2012, p. 34). Irrupção que foge à simples relação de causa/efeito. Conforme bem nos explica o filósofo, essa prática de apreensão discursiva

permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 2005, p. 291).

Sendo assim, afasta-se da ideia de uma análise causal de um único acontecimento, para dedicar-se à apreensão da multiplicidade dos acontecimentos no elo positivo (e não positivista!) que os

sistemizam. Mais precisamente, a análise a que me proponho, neste trabalho, não focaliza, apenas, um acontecimento recortado pela historiografia (o desenvolvimento da prensa, a criação da *web* 2.0, as redes e mídias sociais, etc.), mas visa lançar luz sobre diferentes pontos na história, que constituem os estratos históricos nos quais o museu digital e sua “alocação” no espaço virtual se situam.

Essa perspectiva advinda da AD coloca, em questão, dois processos ou mecanismos que permitem a inscrição do acontecimento em uma rede de memória: “o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever;” e “o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido” (PÊCHEUX, 2007, p. 50). Essas formas de compreensão de inscrição/reaparecimento dos enunciados na memória institui um regime de apreensão do acontecimento nos fios dos sentidos possíveis atinentes à existência e eficácia da memória discursiva (FOUCAULT, 2012) entende este mesmo processo como da ordem das condições de possibilidade e de existência dos enunciados). Por uma via, trata-se de “um jogo de força que visa manter uma regulação pré-existente com os implícitos que [a memória] veicula, [...] estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo”. Por outra, diz, “[...] ao contrário, [d] o jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos implícitos” (PÊCHEUX, 2007, p. 53).

O acontecimento, portanto, é da ordem da descontinuidade, embora esteja aberto à repetição, à transformação, à reativação, ao retorno de sua estrutura significativa (FOUCAULT, 2012). Por isso, é bastante produtiva a formulação de que sua irrupção está indefesa tanto a uma regularização do sentido (quando do reaparecimento de um enunciado – acontecimento – em suas paráfrases, remissões, etc.), quanto à desregularização dos sentidos (quando do deslizamento ou perda dos

implícitos dos já-ditos em outro lugar e que não conseguem ‘colar’ nos procedimentos parafrásticos em função das condições de reaparecimento do enunciado). Assim compreendido, proponho uma visada histórica em busca de ‘revigorar’ o caráter de acontecimento discursivo de alguns fatos importantes à compreensão do processo de digitalização do *Museu Casa de Portinari*. Não que, com isso, busque evocar um nascimento mítico da discursividade sobre a qual me dedico nesta pesquisa. Muito menos, porque tenha sucumbido à tentação de narrar uma história da(s) (novas) tecnologia(s) – razão pela qual muitos trabalhos em Análise do discurso de orientação francesa sejam criticados ou vistos como distantes da prática analítica ‘esperada’ no campo da Ciência Linguística, qual seja, por se aterem aos fundamentos da História ou de uma espécie de Sociologia da Linguagem. Parafraseando Machado (2006), estudioso brasileiro de Michel Foucault, ao caracterizar o papel de *O nascimento da clínica* no desenvolvimento da análise arqueológica, na tentativa de caracterizar o momento fundamental da e na história da tecnologia, de sua prática – hoje baseada no pilar da ‘inovação’ – a questão aqui é: como circunstanciar as mutações aí implicadas? A posição que assumo nesta análise parte do fato de que, independente de um ‘passado histórico’

[...] a mutação existe, mas além de se situar em outro nível, é muito mais radical. [...] Não foi nossa época que ensinou a ver e a dizer [a arte]. O que muda é que ela diz de outro modo e vê um outro mundo; o que muda é a relação entre aquilo de que se fala e aquele que fala; o que muda é a própria noção de conhecimento (MACHADO, 2006, p. 88).

Diante disso, importa destacar que, no gesto analítico de um estudioso foucaultiano do discurso, perscrutar a memória na tensão da formulação de uma cadeia significativa em que se irrompe um acontecimento é primordial para a compreensão do funcionamento discursivo dos diferentes “elementos significantes” de uma “materialidade discursiva” (LAGAZZI, 2009).

## ACESSO AO HIPERLINK DA TÉCNICA EM SEU CARÁTER ACONTECIMENTAL

Inicialmente, vale pontuar que, desde as sociedades mais rudimentares, até as ditas pós-industriais, pós-modernas, hipermodernas, supermodernas ou, como interessa à reflexão em voga, as sociedades contemporâneas<sup>3</sup>, o fenômeno tecnológico ocupou, de modo paradoxal, um lugar capital na vida social. Herdeira do termo grego “*tekhne*”, a técnica irrompe sob o estatuto de sua tradução mais convencional de “arte”. É a partir desta mesma época que a noção de técnica como “arte” se confunde com o surgimento do homem, pois seu sentido “[...] compreende as atividades práticas, desde a elaboração de leis e a habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesão, do médico ou da confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes [...]” (LEMOS, 2008, p. 26). Após Platão e Aristóteles, a noção de técnica será reconfigurada pela relação que manterá com as narrativas míticas, pois, se antes, a “*tekhne*” revelava uma espécie de teleologia do fazer humano, situando esse fazer como um “dever” inescapável ao homem, após os referidos filósofos, ela situa o homem como “o ser da técnica”, esta, “um instrumento de transgressão do espaço sagrado imposto pelos deuses” (LEMOS, 2008, p. 28).

Perseguir o campo semântico da noção de técnica e estabelecê-la como prática, como atividade é admiti-la como da ordem da *práxis*, procedimento que permite compreender os movimentos de ordem histórica e social que a ligaram à produção do conhecimento pela *experiência*, não a prática

<sup>3</sup> Diante de uma demanda teórica que escapa aos limites e objetivos a que esse trabalho se propõe, opto pela denominação sociedade contemporânea fixando sua “significação” no quadro social que data das duas últimas décadas do século XX até os dias de hoje. Em específico, busco demarcar as diferentes formas de organização social que, desde o século XXI apresentam-se num movimento de crescimento e se auto intitulam “sociedades democráticas”, cujo modelo social implica uma supressão das “atenções desiguais” (HAROCHE, 2008) sobre e da população.

pela prática, traduzida exclusivamente como a ‘experimentação’, mas a experiência como noção desencadeante de práticas pelas quais o homem se torna sujeito de conhecimento ao se tornar parte desse conhecimento. Vale ressaltar que Michel Foucault dedicou grande parte de sua produção intelectual à compreensão de diferentes processos de ordem prática e dispersos temporal, cultural e geograficamente entre si para sublinhar a forma como o homem, no interior de práticas discursivas, produz saberes sobre si, desaloja e faz funcionar tecnologias de poder que otimizam a vida dos indivíduos sob a batuta precisa de dispositivos de saber-poder. O saber tecnológico aqui arrolado não escapa às tecnologias de poder, pois, na rede intrincada de diferentes campos de utilização (FOUCAULT, 2012), permitiu e permite que no interior de práticas discursivas, o homem seja produzido como sujeito.

Uma vez relacionada com a prática de produção da vida humana desde os primórdios da civilização,

podemos dizer que a técnica pré-histórica é produto de uma experiência empírica do mundo, de necessidade de explicações científicas (as primeiras ferramentas, instrumentos e máquinas). A técnica é o fazer transformador humano que prepara a natureza à formação da espécie e da cultura humana. Ela é uma provocação da natureza gerando um processo de naturalização dos objetos técnicos na construção de uma segunda natureza povoada de matéria orgânica, de matéria inorgânica e de matéria inorgânica organizada (os objetos técnicos).

A técnica moderna, ou o que chamamos hoje de tecnologia, é o produto da radicalização dessa segunda natureza, da naturalização dos objetos técnicos e da sua fusão com a ciência. Não sabemos mais onde começam e onde terminam a ciência e a técnica. Estamos aqui no coração da modernidade. Aqui, a natureza, e a vida social serão requisitadas como objetos de intervenções tecnocientíficas (LEMOS, 2008, p. 37, grifos meus).

Longe de elucubrações meramente filosóficas, testifica-se um comprometimento da técnica como produtora de realidade, como o

*módus operandi* do homem na transformação do natural em real<sup>4</sup>. Esta referência será primordial para empreender uma análise da ordem dos discursos na qual se entrecruzam e se confundem o estatuto da verdade científica de que são investidas as novas tecnologias e os estratos históricos nos quais se alojaram “acontecimentos atmosféricos” (FOUCAULT, 2005) que singularizam as práticas de leitura (do artístico).

Pois bem, nisso que esboça uma espécie de micro história da tecnologia, interessam-me as rupturas e descontinuidades de certas práticas e saberes que legitimam a constituição dos procedimentos que dela derivam. Ao mapear, na ‘história global’ (FOUCAULT, 2012), os principais acontecimentos que unem os diferentes pontos da história da tecnologia, Lemos (2008) identifica, inicialmente, a criação da técnica sob duas condições: a da força mítica e da necessidade de imitação da natureza. Na mesma direção dessas duas razões, as primeiras organizações sociais clássicas formularam outros modos de vida que buscavam profanar a ordem divina imposta, a fim de que o homem fosse alçado ao patamar de ‘inventor’ e não somente de imitador das divindades – encarnadas na natureza. Esse cenário profano fora produtivo para a exacerbação do sentido ‘inovador’ para a existência humana, uma espécie de ‘universo mágico’ que não pôde ser desfeito, razão para que “a contradição e o paradoxo entre sagrado/profano est[ejam] na origem do fenômeno técnico e [assim permaneçam] até os dias de hoje” (LEMOS, 2008, p. 40).

As sociedades helênicas foram as primeiras a imprimir um caráter ‘lógico’ à técnica, o que logo trouxe a preocupação de compreensão da natureza e de ação sobre ela para o campo da filosofia que, naquele momento, era o espaço privilegiado

4 Embora a noção de real, realidade e simbólico sejam imprescindíveis ao campo teórico dos estudos discursivos foucaultianos, sugiro que, momentaneamente, não entremos no mérito dessa questão.

para a veiculação das noções de verdade e de conhecimento. Esse ‘avanço’ que contornou o campo da filosofia e aproximou-se da ciência foi apropriado e expandido pelo império romano, o qual implementou técnicas no campo social das quais derivaram o direito e a administração urbana. Esse empreendimento foi um dos pontos primeiros, diria, uma das superfícies primeiras de irrupção na história, marcadas pela ‘inovação’ nas práticas de organização e administração social, ainda que não tenha ultrapassado o caráter de “[...] atividade profana ligada ao medo da transgressão da ordem divina” (LEMOS, 2008, p. 43).

Em contrapartida, o estudioso relembra que a Idade Média (dos meados do século XII até o século XIV) intensificou o afastamento da técnica como atividade profana. Isso porque o misticismo (que não afasta, inclusive, o cristianismo) difundiu-se de forma generalizada – sobretudo em função das Cruzadas – na expansão dos impérios emergentes no Oriente e exige, como nunca antes havia sido, uma forte reflexão sobre “o modo” do homem subsistir diante das demandas de relação do homem com a natureza e do homem com os seus iguais (e diferentes, se consideramos as guerras como uma luta pelo apagamento da diferença, por meio do exercício do poder sobre o outro). A intensa atividade de expansão territorial e a descoberta de intempéries no que se refere às duas formas de relação mencionadas anteriormente exigiram a criação e o aprimoramento de máquinas e técnicas que pudessem ser utilizadas como apoio seja na guerra, seja no cultivo e trato da terra, seja na captação e distribuição de água e no uso da energia por ela gerada. A técnica, no medievo, contempla aquilo que para a história dos grandes fatos foi o primeiro estágio de maturação da tecnologia contemporânea, pois engendra a preocupação de seu funcionamento, enquanto estrutura sistematizada.

Pelas lentes de Foucault, compreendo que se trata, por outro lado, de uma descontinuidade de nível prático e material, cujas regras de funcionamento estão engendradas num elemento formal de coerção das práticas sociais e discursivas, uma tecnologia da governamentalidade. Nesse campo de procedimentos, a necessidade de atuar sobre a natureza deixa de ser uma observação do código de conduta das divindades para se tornar uma ação sobre a natureza com o intuito de firmar a condição ontológica do homem de se estabelecer como tal no espaço em que vive, é o mesmo que dizer, exercer uma atividade técnica produz uma zona proximal entre a atividade logicamente formulada em razão de uma demanda quantitativamente determinada, a constituição

da posição de quem fala (FOUCAULT, 2012) a ser assumida numa ordem discursiva dada como condição mesma para a constituição do efeito de verdade desse dizer/fazer (FOUCAULT, 2010).

No Renascimento, o tecnicismo entra na ordem do dia como uma resposta do homem a Deus, um redimensionamento do mundo que deixa a órbita divina para situar-se no entorno do homem. Essa nova localização do homem no mapa do conhecimento, redimensiona a forma de compreensão do mundo e de produção de conhecimento. No horizonte desse novo 'encaminhamento' tecnológico, as práticas de visualização do homem tornam-se cada vez mais 'reais' e cada vez mais recorrentes:

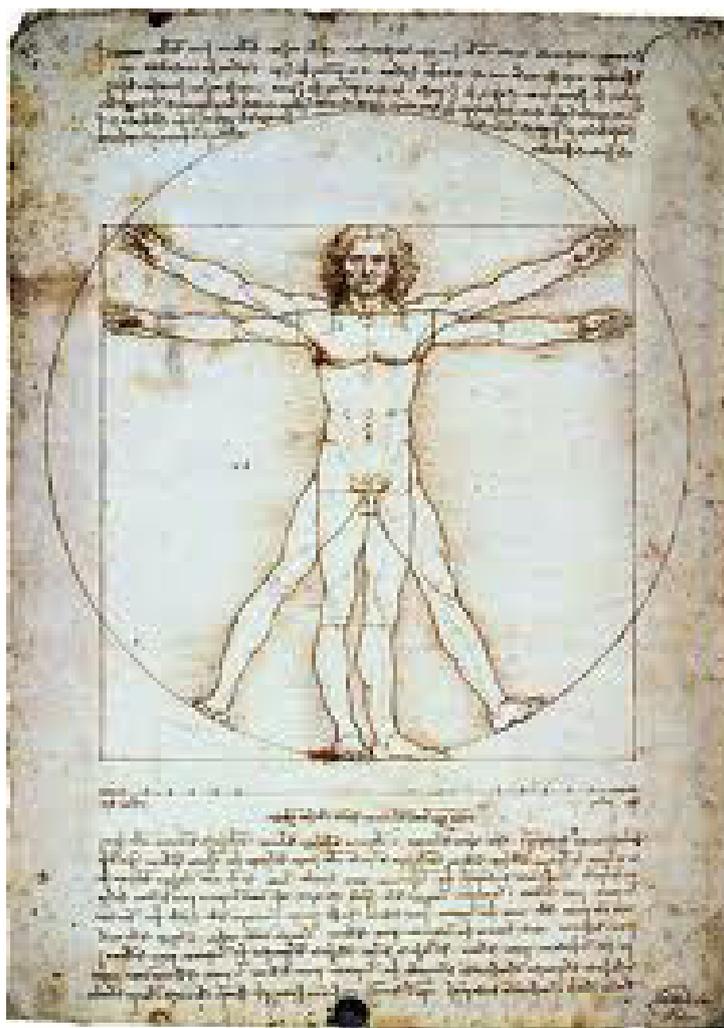


Figura 1 - O homem vitruviano.

Disponível em: <https://picasaweb.google.com/lb/photo/063jHXXuFucKlaV3G3n0HA>. Acesso em: 13 nov. 2013.

O *homem vitruviano*, Figura 1, é o emblema desse período. “A razão passa a ocupar o lugar de centro do universo e, a técnica, a encarnar o meio legítimo e ideal para a máxima cartesiana de ‘conquistar e dominar a natureza’” (LEMOS, 2008, p. 45): esquadrihar o desconhecido para conhecê-lo, decompô-lo e recompô-lo sob bases lógicas, mensuráveis e passíveis de conferência. Qualquer semelhança entre esse ideal e a noção de ciência que hoje habita a academia e o saber comum não é mera coincidência! Como se nota, não apenas o corpo, mas o centro das preocupações humanas deixam de ser o “remedo dos deuses”, pois interessa ao homem menos explicar a ordem divina que atingir a imensidão das coisas sob uma razão científica.

No encaço dessas rupturas, a Revolução Industrial (meados do século XVIII) dá maior visibilidade à relação já anunciada entre técnica e ciência, criando experiências concretas desse amálgama, cujos produtos mais exemplares nasceram da tríade metal, máquina e carvão. Ciência e técnica não se distinguem através da observação, experiência anárquica e de imaginação, o que gera uma ancoragem crucial na história da tecnologia: a possibilidade da sistematização e automatização das técnicas interligadas ou elas mesmas as condições inevitáveis do progresso. Disso, resulta a constituição de novas formas de trabalho, de produção de conhecimento e de organização social, o que evidenciou a relação do desenvolvimento da técnica com a cultura e de ambas com a história, bem como preparou o terreno para a consolidação de uma terceira ruptura na história da tecnologia.

Nesse segmento, o ideal progressista pós-industrial consolida-se como mola propulsora do desenvolvimento da “tecnocultura” (LEMOS, 2008). Nesse período, que remonta à segunda metade do século XIX, irrompeu a relação íntima agora estabelecida entre ciência e técnica, sobretudo, porque o estudo de diferentes técnicas, ou seja, o desenvolvimento técnico/

tecnológico tornou-se a base do desenvolvimento sociocultural, fazendo migrar o centro das atenções do homem para a máquina, grande protagonista desse momento histórico (LEMOS, 2008). Duas consequências para a compreensão da dita era contemporânea<sup>5</sup> resultam dessas transformações nos campos dos saberes que regem a tecnologia e a cultura. A primeira, de ordem sociocultural, diz da institucionalização das diferentes esferas humanas (ciência, moral, religião, arte...) e da manutenção de um ‘discurso verdadeiro’, cuja lógica é ulterior a essas ‘instituições emergentes’, lhes assegurando a individuação no seio social, trata-se, portanto, do delineamento do verdadeiro da época (FOUCAULT, 2012). A segunda, de ordem socioeconômica, estratificou as relações humanas tornando-as ainda mais dissimétricas à medida em que a detenção da técnica distingue quem tem ou não direito ao poder, diga-se de passagem, um poder-saber [sobre] algo, em outras palavras: quem está na ordem dos discursos (FOUCAULT, 2010).

Essa assimetria chega ao seu mais alto alcance quando se instaura uma espécie de interdependência entre ciência e técnica que apura a diferença entre as atividades humanas. O período contemporâneo é invadido por um ‘amor à técnica’, que, para todos os domínios da vida social, busca o método mais eficiente para que se consolide. Sem escapatória, a economia, a cultura e a vida cotidiana tornam-se reféns de uma tecnologia para que se efetivem e sejam legitimadas. Razão de a sociedade ser mapeada com a finalidade de permitir o consumo dos bens produzidos pelas tecnologias, sem que haja prejuízo de alcance por quem quer que seja ou onde esteja o sujeito que produz e consome: eis o nascimento da sociedade em rede (LEMOS, 2008).

Como, nesse trabalho, a linearidade dos grandes acontecimentos históricos importam menos do que a dispersão de acontecimentos

5 Termo que, diferente da pós-modernidade, produz sentidos menos nebulosos e de maior alcance no que compete ao tratamento da temática dessa pesquisa.

atmosféricos que se inscrevem em diferentes estratos históricos, vale destacar três rupturas nas maneiras de ver e de dizer a tecnologia, importantes na descrição realizada até agora. Já que “o que individualiza um acontecimento discursivo não é seu regime material, que indica apenas um fenômeno de nível genérico de repetição, mas “o fato de que ele acontece em um determinado momento” (CARDOSO JR., 2005, p. 108). A primeira, mas, não necessariamente, a gênese da técnica, caracterizou-se pela indistinção entre os diferentes campos de ação da vida humana em detrimento de uma filosofia geral de explicação da natureza e do homem. Quer isto dizer que a técnica não possuía nenhum privilégio na ‘produção’ da vida social, porque arte, religião e ciência assemelhavam-se por serem desenvolvidas como atividades, técnicas de imitação da ordem sagrada imposta pelos deuses. A técnica, portanto, era vista sob o ‘olhar de indiferença’.

A segunda ruptura atingiu diretamente a natureza, fazendo ruir seu caráter sagrado através da instituição da ciência experimental como a ‘portadora da verdade’. Experimentar o resultado das tecnologias que permitem administrar o tempo e o espaço (principalmente o da cidade) caracterizou o período moderno pelo ideal progressista de desenvolvimento, este, resultado da atividade do homem sobre a natureza. O olhar lançado sobre a técnica reivindicava os sentidos de ‘conforto’.

Por fim, a ruptura mais atual – e a que mais me interessa – toca diretamente nas formas

de percepção humana, pois, para além de reivindicar o ideal de progresso, isto é, o olhar para o devir, essa ruptura permite um retorno, não ao passado, mas ao presente, requerendo do homem a contraditória necessidade de escapar dos limites espaço-temporais (uma vez que, pelo aprimoramento alcançado pela técnica, a natureza já fora dominada), no intuito de vivenciar a onipresença, a experiência mística da existência, o ‘olhar ubíquo’. Essa demanda se concretizou e segue sendo por intermédio do advento da comunicação e informação digital, da virtualização da vida e experiências humanas (LEMOS, 2008), acentuando o caráter contraditório da tecnologia na (re)formulação das relações humanas. Sobre isso, Lévy (2011) destaca, por exemplo, que, na mesma proporção em que os computadores, durante os anos 1980, aumentaram a capacidade de ação e comunicação dos indivíduos, durante o século XIX, o desenvolvimento e aprimoramento da máquina a vapor escravizou operários das indústrias têxteis. Em ambos os casos, a tecnologia é o ponto nodal da produção do fazer humano, embora, por um lado, seja esse ‘receptáculo’ do progresso e, por outro, a razão para que, no interior das práticas que mobiliza, seja produzida a diferença que ‘empaca’ o desenvolvimento social almejado ou sorrateiramente invisibilizado pela inovação tecnológica.

Para ilustrar essas rupturas na ordem dos estratos históricos em que figuram como acontecimentos, apresento o Figura 2:

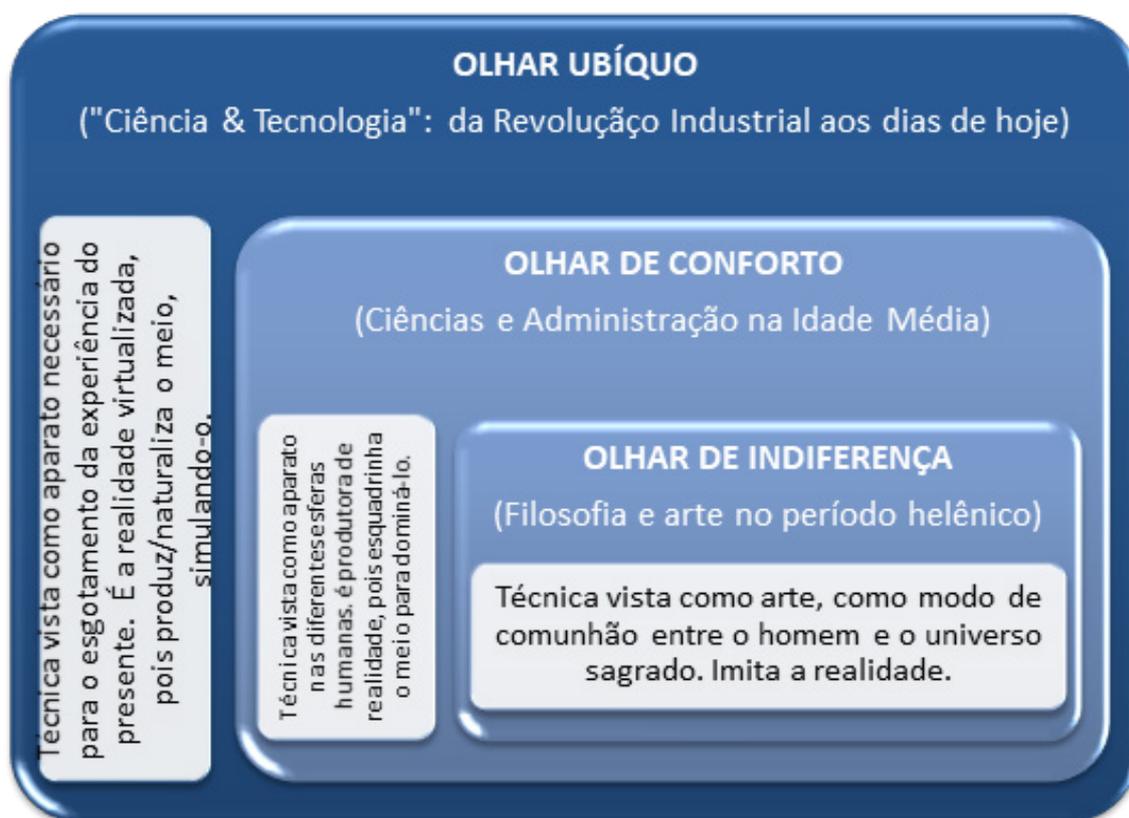


Figura 2: Síntese das rupturas das formas de olhar a técnica.  
Fonte: O autor

Na representação, na Figura 2, do centro para o exterior, o *olhar de indiferença* assim é denominado, pois estreita a relação da noção de técnica com a de imitação. Não se trata, nesta ordem, de pensar a tecnologia como uma ‘inovação’ no agir humano; também não diz respeito a um agir que produz conhecimento ou, como mais me interessa, como uma prática produtora de saber. O elemento essencial da técnica, nesse modo de olhar, é a indistinção entre o que se faz no ambiente terreno e o que se vislumbra na esfera do mundo do sagrado. A experiência produzida pela técnica, portanto, não é da ordem do progresso, não é “uma realidade em si”, pois evoca a coerência daquilo que, em sua visibilidade, aparenta, simboliza ou remete a essência divina. Não é ultrapassado o nível da visibilidade do que se faz, se diz ou se vê. No que concerne às práticas discursivas fundadas sob esse olhar de indiferença, pode-se compará-las ao tipo

produzido ao que Michel Foucault analisou em *O Nascimento da Clínica*, ao tratar da medicina clássica.

O olhar de superfície de que ele trata busca, apenas, produzir um conhecimento (um saber, como o filósofo chama) sobre a doença sem que esta seja ‘lida’ sob o seu depósito, no caso, o corpo doente. Não há a produção de um sujeito doente, mas a taxonomia de tipos de doença cuja existência depende desse olhar explorador do médico. De modo semelhante, o olhar do ‘técnico’, nesse primeiro recorte da história da técnica, é sensível não à profundidade e implicação do uso da técnica na produção do sujeito humano, mas a mobilização de diferentes formas de se ‘imitar’ aos deuses em sua existência perfeita. Trata-se, antes, de reconhecer a melhor maneira de se imitar ao sagrado em detrimento de se realçar as mudanças causadas pelo uso de uma técnica nas relações humanas: uma essencialização da técnica em detrimento daquele que a utiliza.

O *olhar de conforto* situa a técnica num campo de visão mais preciso. Não que, com isso, a técnica torne-se a “ordem do dia” durante o medievo, mas, no que competia à arte de administrar a cidade e ‘fazer’ ciência, a técnica elabora-se como um construto pedagógico sobre o qual a vida é produzida. Uma tecnologia normalizadora, em termos foucaultianos. Assim sendo, a organização social, o trabalho e a ciência não são, em específico, um produto da técnica. Semelhantemente ao que verificou Foucault (1977, IX), em sua análise sobre o surgimento da clínica e as rupturas na história do saber médico, a técnica não foi “[...] em si mesma uma experiência, mas o resultado, para o uso dos outros, de uma experiência anterior”. Portanto, o olhar de conforto sob o qual esteve exposta a técnica nesse momento da história pontua uma forma paradoxal de atestar a veracidade da experiência do homem no remedeo de Deus, ainda que o ideal da época buscasse justamente o contrário. Esse funcionamento das práticas discursivas não seria impossível, na medida em que a contradição é estruturante, porque organiza o discurso sob uma lei de coerência na qual ela figura como o elemento acidental de que deve se esquivar a análise arqueológica (FOUCAULT, 2012). Nessa ordem, o efeito de conforto produzido por essa forma de olhar a técnica deve-se, então e, como disse, paradoxalmente, do mínimo distanciamento entre o uso da técnica na sua forma helênica, embora elimine, na sua forma visível e nas linhas de força de sua atuação, essa relação de semelhança sob o modelo de uma forma inovadora de produzir e atestar a novidade, seja na forma de governo e organização do funcionamento da vida social, seja na produção do conhecimento.

De modo peculiar e diferente, o *olhar ubíquo*, que se verifica nas formas de produzir e analisar os efeitos da técnica do pós-industrial até os dias atuais, conduz a um efeito de espacialização da técnica na forma de gerenciamento da vida – falo, portanto,

de um modo de exercício da governamentalidade. Se nas duas formas de olhar anteriores, pôde-se confrontar um mínimo distanciamento da produção e gerenciamento da vida sob o ponto de vista do uso de técnicas – sem que, diante disso, essas formas de olhar tenham deixado de ser rupturas ou produções histórias heterogêneas nas maneiras de ver e sentir nas sociedades em que foram verificadas – a ubiquidade do olhar contemporâneo situa a percepção (do tempo e do espaço) como centralidade do uso da técnica como forma de otimização e experimentação da vida. Aqui, não mais a partir clínica, e sim da técnica, “[...] o olhar que observa produz conhecimento: não tem mais a função de ilustrar a teoria ou a ela se adequar; ao mesmo tempo em que observa, pesquisa” (MACHADO, 2006, p. 94). Essa pesquisa, que se adequou ao olhar ubíquo pelo qual foi possível estabelecer-se a prática da medicina moderna, corresponde ao que, pela técnica, ocasionará a ‘experiência da vida’, na contemporaneidade. No que compete aos modos de ver, dizer e sentir, a técnica, sob as lentes do olhar ubíquo, produz saberes legitimados. Isso porque tais saberes são formulados no interior de práticas discursivas institucionalizadas pelo verdadeiro da época: conglomerados empresariais, produtoras de tecnologia regem a necessidade humana que, atualmente, é experimentada no seu mais alto grau de potência, quando (inter)mediada pelas tecnologias emergentes. Trata-se de ver a verdade da experiência da vida encrustada na tecnologia.

Dessa forma, trata-se da instituição de modos de ver que mudaram os rumos das práticas sociais. Não que tenham sido cisões precisas que, abruptamente, alteraram os estatutos vigentes em cada período histórico. Ao recortá-las, como tópicos sintéticos de uma história acontecimental, essas rupturas demarcam deslocamentos nas formas de olhar a atividade humana; demarcam a aparição de uma vontade de saber que prescreveu

mudanças nas atividades humanas, que alterou o estatuto do conhecimento experimental, que instituiu escalonamentos no nível técnico de que foi investido e que fundou uma nova vontade de verdade (FOUCAULT, 2010), cujo centro radial é a tecnologia. Investida por essa vontade de verdade, a tecnologia espalhou-se, como apontado, em todos os níveis da vida humana como forma de legitimar os discursos produzidos em cada uma dessas esferas onde a vida se perpetua. Não só porque o campo tecnológico se tornou o cerne desse ‘discurso verdadeiro’ da contemporaneidade, mas porque “mesmo supondo que realmente existam três entidades – técnica, cultura e sociedade – em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 2011, p. 22). O ‘discurso verdadeiro’, institucionalizado, é reforçado e reconduzido à sociedade, perpetuando sua força e funcionamento. Dito isso, não poderia deixar de lembrar as palavras de Foucault (2010, p. 49), quando assevera que

o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

As palavras do filósofo francês possibilitam compreender que é justamente dessa forma que a tecnologia, enquanto condição de possibilidade do ‘discurso verdadeiro’, engloba o olhar ubíquo e sustenta determinadas práticas sociais como condutas a que o homem deve aderir para se tornar sujeito da/na verdade, para que sua atividade, no fazer humano cotidiano, esteja e seja da ordem do progresso.

Como apontado, o período atual atende às demandas dessa vontade de verdade, marcada pela centralidade da tecnologia como acontecimento na

ordem dos discursos, como o ideal de progresso e de experiência do espaço e do tempo. A experiência da vida humana em sua relação tácita com o espaço já fora resolvida pela entrada da técnica como elemento indissociável da ciência, espaço legitimado e legitimador da verdade sobre ‘as coisas do/no mundo’. Viver uma vida consequente é experimentar a técnica em sua criação diária da realidade do presente, na sua mais completa expressão. Eis o porquê de os limites espaço-temporais ruírem diante da tecnologia, como forma de reatar a relação do homem com o universo sagrado (LEMOS, 2008). No entanto, ao movimentar as contribuições de Michel Foucault para constituirmos uma metodologia de análise do discurso, na busca de compreender seus jogos e efeitos, é importante ter em mente que se faz necessário “[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2010, p. 51). Proponho, por isso, as reflexões que se seguem.

Inicialmente, e talvez por um “excesso de otimismo” (SCHAFF, 2001), a tecnologia foi (e prossegue) considerada, por muito tempo, como “portadora de progresso”<sup>6</sup>. Esse otimismo resulta do fato de

a historiografia dos acontecimentos ceder lugar à História triunfante, a grande marcha real do Progresso, desenvolvimento rumo ao Espírito absoluto, graças aos quais a humanidade realizaria a sua reconciliação consigo mesma. Os roteiros podem variar um pouco, o objetivo continua o mesmo – evoluir do mais bárbaro dos obscurantismos para a mais civilizada das realizações (MAFFESOLI, 2003, p. 41).

<sup>6</sup> A afirmação é o ponto nodal da discussão de Gallo (2011) a respeito do enunciado “Ciência & Tecnologia”, em sua forma material “C&T”, na constituição do efeito de sentido de ciência. Sua análise visa “desestabilizar” esse efeito na mesma medida em que propõe a sigla “C&C” – Ciência & Cultura –, para “enfatizar” a posição ocupada pelos sujeitos na constituição da ciência no interior de práticas eminentemente culturais.

Ao propor uma visada para essa questão, neste trabalho, a tecnologia tende a ser vista sob olhares atentos aos movimentos e rupturas desencadeados nela e por ela, sobretudo, porque, ao que concerne à história das práticas de leitura, pode-se observar rumos peculiares dessa ideia de “otimismo”. A opção pelas práticas de leitura em detrimento do(s) objeto(s) de leitura não é, sem dúvida, feita ao acaso. Tasso (2013, p. 44) sublinha o fato de o olhar reflexivo lançado sobre as práticas discursivas procurar “ultrapassar encadeamentos ajustados à medida de sucessões aparentes, à procura dos dispositivos que regem a descontinuidade característica da contemporaneidade”. Por esse encaminhamento metodológico, ao tratar de um objeto de leitura, um foco de observação equivocado recairia sobre unidades pré-definidas que levaria esse estudo a uma história do livro e de suas mutações. Numa direção semelhante, porém ajustada ao campo teórico em que se consolida, esse fora o trabalho desenvolvido pelo historiador Roger Chartier. Isso em nada colabora para compreender as questões a que este trabalho se propôs responder, pois incorreria no erro seja de buscar um ponto fundante na história geral do livro e do escrito, qual seja, a de (re)contar uma história das maneiras de ler a arte. Em contrapartida, “as noções fundamentais que se impõem agora [...] são as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 56-57). Se assim o é, ao colocar em suspenso essa mesma história e sua pretensa ‘unidade’ e buscar os traços de uma história serial das práticas de leitura, o movimento arqueogenealógico faz emergir diferentes extratos históricos cujos acontecimentos de que derivam se multiplicam no jogo entre rupturas e descontinuidades e permitem ver a ‘mutação do discurso’ da/sobre a tecnologia quando esta se produziu. A beleza desse fenômeno discursivo é

que ao flagrar essa mutação, pode-se apreender o discurso produzindo o objeto de que ele fala, cujo corolário desse acontecimento é a constituição do tecido da realidade, aqui compreendida como a produção de sentidos do e para o mundo, aquela velha cantilena dos estudos dos discursos que não permite esquecer que o homem é um ser social, por isso, um ser de linguagem, por conseguinte, um ser fadado à interpretação – “[...] porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar” (FOUCAULT, 2000, p. 47).

Uma história das novas tecnologias de leitura não pode se desvencilhar, entretanto, de uma ordem dos discursos da cultura impressa. Essa ordem se estabeleceu enquanto efeito de regularidade produzido por três inovações: (i) entre os séculos II e IV, a substituição dos rolos de leitura pelo códex; (ii) o aparecimento do “livro unitário”, uma espécie de coletânea de textos escrita por um único autor em língua vulgar, no fim da Idade Média e; (iii) no século XV, a invenção da imprensa, que permitiu a difusão do texto escrito (CHARTIER, 2009). Essa ordem do discurso sofre coerções diretas desses três acontecimentos, à medida que eles modificam a relação entre os objetos de leitura, a categoria dos textos e os modos de ler sob a égide de “processamentos técnicos” geridos por uma “inovação tecnológica”.

A técnica marcou a primeira grande transformação nas práticas de leitura, se considerada a diminuição do tempo e o paralelo crescimento da quantidade de produção do livro (CAVALO; CHARTIER, 1998). Esse mesmo impacto será visto na transmissão eletrônica dos textos, que, para além de uma mera utopia do desejável, promove duas grandes operações sobre a materialidade da obra (no caso da discussão dos historiadores, a unidade do ‘livro’): “não somente o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações, [...] como pode, [...] separado de suas materialidades e de suas localizações antigas,

o texto em sua representação eletrônica, [...] teoricamente atingir qualquer leitor em qualquer espaço” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 31-32). Eis um acontecimento de consequências indeléveis às práticas de leitura: não só a (re)produção, mas a desterritorialização do texto e do leitor através do uso e do avanço tecnológico. Disso, por sua vez, resulta uma transmutação da materialidade do texto, tornando-o fluido, sobretudo, em razão do espaço e do suporte no qual passa a circular.

Ora, se “o acontecimento exprime as transmutações que fazem do corpo uma matéria fluida” (CARDOSO JR., 2005, p. 114), isso explica, ao menos momentaneamente, a razão de os procedimentos técnicos, pelos quais passam o objeto artístico, serem da ordem do acontecimento: eles instituem não apenas a atualidade da matéria do artístico, mas, igualmente, as transmutações que lhe conferem o caráter fluido, comum ao campo de utilização da materialidade repetível na qual se concretiza o átomo das práticas discursivas da ordem do artístico, o que justifica problematizar as coerções sofridas pelo suporte material do artístico ante ao surgimento e aprimoramento da tecnologia, já que

a tecnologia favorece um real reencantamento do mundo. Para enfatizar, podemos falar de (re) nascimento de um ‘mundo imaginal’, ou seja, de uma maneira de ser e de pensar perpassadas pela imagem, pelo imaginário, pelo simbólico, pelo imaterial. A imagem como ‘mesocosmo’, isto é, como meio, vetor, elemento primordial do vínculo social (MAFFESOLI, 2003, p. 47).

Como já disse, o espraiamento da tecnologia nas diferentes esferas do fazer humano não poderia deixar de catalisar as práticas de leitura e, ao que interessa a esse trabalho, às práticas de leitura do artístico, pois tornou-se um conceito gestor no desenvolvimento da sociedade (DIAS, 2011). Nesse movimento, algumas questões são colocadas no que diz respeito não aos impactos – pois não se trata de um ‘projétil’ lançado em direção ao

um alvo (LÉVY, 2011) – mas a forma como a tecnologia e seu funcionamento determinam as relações entre os sujeitos, a linguagem e o processo de produção de sentidos, especialmente no que tange ao processo de digitalização do museu *Casa de Portinari*. Ao pensar os efeitos da digitalização sobre o modo de produção de sentidos da instituição museológica, problematizo o processo de reinserção dos enunciados-produções artísticas, agora, na ordem do digital. Pois, se num dado momento da história, a arte suprimia a relação dos sujeitos com os processos de subjetivação a que o acesso a ela se circunscrevia, a partir de sua digitalização sob a alcunha da ampliação do acesso aos espólios culturais de um país, a técnica permite, sob o efeito de ubiquidade produzido nos modos de ver na contemporaneidade, implicam em sua relação com a memória. A tese que sustento é a de que, o efeito social, no nível da visibilidade, é o do acesso cultural pelas condições de possibilidade de uma vida dos sujeitos conectada à rede. Já no nível da invisibilidade, entendo que a técnica institui um efeito da memória sobre o acontecimento (da rematerialização) de modo que este é absorvido pela rede interdiscursiva que o antecedeu, isto é, trata-se do efeito de desvirtualização da arte na qual a materialidade do digital perde seu caráter acontecimental na medida mesma em que este acontecimento na ordem do discurso se esfacela na memória da produção artística em si, que circula, no social, pelas demandas contemporâneas, como uma política de acesso às produções expostas no museu agora, em rede.

É corrente, no campo das Ciências linguísticas, que a escrita tenha sido uma das primeiras tecnologias da linguagem, dado que ela, como uma prática discursiva por excelência, modifica a relação entre o homem e o mundo, na medida em que singulariza o processo no qual o simbólico é acessado pelo sujeito no processo de situar a produção da realidade na impossibilidade

tácita desse ato. É justamente por isso que acredito ser primordial destacar que o processo de reprodução dos textos e de sua circulação tenha sido um dos maiores contingentes das inovações tecnológicas nas e das práticas de leitura.

## FECHAR ABAS PARA ABRIR NOVAS JANELAS

Sob tal conjuntura, a possibilidade da reprodução de diferentes materialidades, o que implica em uma mudança do *status material*, é a condição de existência dos objetos de leitura no espaço virtual. Ultrapassar os limites de uma biblioteca, no caso do texto escrito, ou de um museu, no caso do objeto artístico, é a condição de possibilidade da passagem do texto de seu nível privado (ainda que esses dois lugares de guarda atendam ao nível público) para o acesso livre das amarras do tempo e do espaço. Essa passagem, tão almejada pelo homem nos mais distintos níveis, é a possibilidade de que, nas ciências da linguagem, no tratamento das práticas de leitura, seja possível compreender o funcionamento da inovação tecnológica, na engrenagem da memória que a determina (DIAS, 2011), sob a possibilidade das condições sociohistóricas que possibilitaram sua emergência na ordem do discurso.

Nas rupturas e regime das regularidades históricas que constituem a atualidade dos acontecimentos a que me detive, ao tratar das práticas de leitura, pergunto, inspirado em Manguel (2009, p. 21): “qualquer imagem pode ser lida?” ou, mais precisamente, “qualquer imagem admite tradução

em uma linguagem compreensível, revelando ao espectador aquilo que podemos chamar de Narrativa da imagem, com N maiúsculo?” A resposta inicial é “sim, é possível ler imagens” (TASSO, 2013). Discursivamente, essa tarefa, para além de atender a demanda da fruição estética a que geralmente é submetida, está implicada na prática analítica que permite aos “leitores de imagens” desvendarem o funcionamento dessa materialidade à medida que se busque nela, não o seu caráter narrativo, uma sua “voz insidiosa”, mas a própria condição histórica que significa em sua materialidade, as condições de possibilidade de um dado discurso ter plasmado sua materialidade em significantes visuais, num dado momento da história. Portanto, trata-se de aguçar o olhar para ler a imagem e(m) discurso.

Ao tratar das novas tecnologias sob o estatuto do acontecimento, busquei constituir uma modalidade de análise discursiva, de concepção histórica e filosófica que explicitasse rupturas e regularidades na atualidade das práticas de leitura. O procedimento foi necessário, uma vez que, no campo dessas práticas, delinear-se as implicações de se pensar a história do presente a partir das maneiras de ver nas sociedades democráticas, pontuando a relação das novas tecnologias como a condição de emergência da materialização dos discursos, na contemporaneidade, sob modalidades enunciativas diversas. No que tange ao museu *Casa de Portinari*, essa condição de existência outra, que não a do logradouro situado à cidade de Brodowski, em São Paulo, é condição para seguir questionando, sob os pressupostos dos estudos discursivos foucaultianos: por que este museu e não outro em seu lugar?

## REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Jefferson Gustavo dos Santos. *A imagem em discurso digital: heterotopia dos regimes de ver e de dizer a arte no espaço virtual*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- CARDOSO JR., Hélio Rebello. Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das Ciências Humanas. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 28, v. 2, p. 105-116, 2005. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/896>. Acesso em: 19 mar. 2013.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In.: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. de Fulvia M. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. vol. 1. São Paulo: Ática, 1998, p. 5-40. (Coleção Múltiplas Escritas).
- CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Trad. de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos avançados, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-190, 1991.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Trad. de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimpr. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora da UNESP, 2009. (Coleção Prismas).
- DIAS, Cristiane. Espaço, tecnologia e informação: uma leitura da cidade. In.: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas-SP: RG, 2011, p. 259-272.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (Coleção Campo Teórico).
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. Trad. de Salma Tannus Muchail. 8. ed. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Trad. de Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Retornar à História. In.: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Trad. de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 282-295. (Coleção Ditos e Escritos, vol. II).
- GALLO, Solange Leda. Contradições na divulgação do conhecimento científico e cultural. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 11, n. 3, p. 665-688, set./dez. 2011.
- HAROCHE, Claudine. *A condição Sensível: formas e maneiras de ver no Ocidente*. Trad. de Jacy Alves de Seixas e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008.
- LAGAZZI, Suzy. O recorte significativo da memória. In.: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERRERIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. 1. ed. São Carlos-SP: Claraluz, 2009, p. 65-78. (E-book).
- LEMOIS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: 34, 2011
- MACHADO, Roberto. Uma arqueologia do olhar. In. MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 87-109.

MAFFESOLI, Michel. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. Trad. de Juremir Machado da Silva. In.: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003, p. 37-48.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Trad. de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In.: ACHARD, Pierre. et al. *Papel da memória*. Trad. de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007, p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In.: PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2011, 141-150.

SCHAFF, Adam *A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda revolução Industrial*. Trad. de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TASSO, Ismara. Olhares e dizeres da mídia sobre corpos em vigília: a fotografia-documento e o inventário do real. In.: LAGAZZI, Suzy; ROMUALDO, Edson Carlos; TASSO, Ismara (Orgs.). *Estudos do texto e do discurso: o discurso em contrapontos: Foucault, Maingueneau, Pêcheux*. São Carlos: Pedro e João, 2013, p. 41-64.

**Submissão: 30 de junho de 2019.**

**Aceite: 22 de julho de 2019.**

# A poesia da masculinidade: um estudo da seleção e da apresentação dos *20 poemas clássicos que todo homem deveria ler*, da revista masculina digital *The Art of Manliness*

Arthur Almeida Passos<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, examino a publicação *20 classic poems every man should read* (*20 poemas clássicos que todo homem deveria ler*), da revista masculina digital *The Art of Manliness* (*A Arte da Masculinidade*), a fim de verificar e compreender o que motiva a seleção e a apresentação dos textos poéticos nela incluídos. Os critérios identificados pela pesquisa nesse sentido ultrapassam questões particularmente “masculinas”, mas ressaltam a adesão da revista a valores conservadores. A investigação mostra que a seleção e a apresentação dos referidos poemas na publicação estudada participam da proposta dos fundadores do periódico em resgatar o tempo em que “homens eram homens” – completos, seguros de suas funções e protagonistas da sociedade –, não obstante as críticas hoje sofridas por esse modelo de masculinidade.

Palavras-chave: Poesia. Masculinidade. Clássico. Leitura. Contemporaneidade.

## THE POETRY OF MANLINESS: A STUDY OF THE SELECTION AND PRESENTATION OF THE *20 CLASSIC POEMS EVERY MAN SHOULD READ*, BY DIGITAL MEN’S MAGAZINE *THE ART OF MANLINESS*

## Abstract

In this paper, I analyze the publication *20 classic poems every man should read*, by *The Art of Manliness*, a digital men’s magazine, aiming to verify and comprehend what motivates the selection and presentation of the poetic texts included in it. The criteria that were identified in this sense surpass particular “masculine” aspects, but highlight the magazine’s commitment to conservative values. This inquiry reveals that the selection and presentation of the referred poems in the analyzed publication participate in the proposal, supported by the founders of the magazine, to rescue the time when “men were men” – complete, sure about their roles, and protagonists of the society –, although this model of manliness has been under debate.

Keywords: Poetry. Manliness. Classic. Reading. Contemporaneity.

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, examino a publicação *20 classic poems every man should read* (*20 poemas clássicos que todo homem deveria ler*), da revista masculina digital *The Art of Manliness* (*A Arte da Masculinidade*), tendo em vista identificar e compreender os critérios levados em conta por Daniel C. Motley *et al.* (2017) para selecionar e apresentar os textos da lista. A investigação é motivada pela curiosidade de descobrir

<sup>1</sup> Mestrando em Literaturas de Língua Portuguesa (PUC/Minas), e-mail arthur-passos@hotmail.com

que relações poderiam haver, na perspectiva da revista, entre poesia e masculinidade. Devido a certos preconceitos, postos em discussão no próprio periódico, como o de que “poesia é coisa de mulher”, esses termos parecem ter dificuldade de se aglutinar. Mas suponho, inicialmente, que a palavra “masculinidade” – envolvida há várias décadas numa suposta crise, muitas vezes entendida como diametralmente oposta ao feminismo e à feminilidade e dotada de sentido particular no editorial de *The Art of Manliness* – constitui um dos pontos-chave para a compreensão das estratégias anteriormente mencionadas. Além disso, os poemas elegidos e postos à disposição do leitor da revista na publicação, denominados “clássicos”, participam, em grande medida, do cânone literário ocidental, um conjunto de textos sempre sujeito a discussões e polêmicas nas mais diversas perspectivas, como a do valor estético das obras merecedoras ou não de constituí-lo e a que trata das relações entre cânone e identidade, incluindo a de gênero. Nesse sentido, busco, a fim de compreender a construção do *corpus* analisado, articular a análise do *post* a discussões sobre masculinidade e cânone literário, inicialmente, e a temas pertinentes advindos no decorrer da pesquisa.

## **THE ART OF MANLINESS: A REVISTA, SEUS OBJETIVOS E A RECORRÊNCIA DA LITERATURA**

*The Art of Manliness* é uma revista masculina digital criada em Tulsa, Oklahoma, nos Estados Unidos, em 2008. Segundo Brett McKay, fundador do periódico, sua existência se deve à necessidade de um passatempo, enquanto cursava Direito. Para manter em funcionamento o veículo, que também é apresentado, em seu editorial, como *blog*, Brett conta com o apoio de sua esposa, Kate McKay, e de outros membros, cujas contribuições à revista obedecem aos tópicos vinculados a suas respectivas

áreas de atuação: Antonio Centeno, por exemplo, trata de moda clássica masculina, Matt Moore aborda culinária, e Ted Slampyak ilustra muitas das publicações de *The Art of Manliness*.

O editorial da revista postula que o objetivo central de seus idealizadores é “desvendar a arte perdida de ser homem” (MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa). Embora tal definição não seja expressamente dada por Brett e Kate McKay, pode-se dizer, com base na leitura do próprio editorial, que ela se apoia em três atitudes fundamentais com as quais o periódico empenha-se em mostrar ao homem contemporâneo como apreender a referida “arte”: 1) unir valores passadistas e contemporâneos associados à masculinidade, com claro destaque aos primeiros, como indiciam a proposta de retomada da “arte de ser homem” e o apelo à figura do avô de Brett, veterano da Segunda Guerra Mundial; 2) diferenciar-se de outras revistas masculinas, que focalizam, na perspectiva dos autores, temas como “sexo, carros esportivos e definição de abdome”, “roupas caras e a gostosinha do mês” (MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa); e 3) favorecer o estabelecimento e o aperfeiçoamento das relações familiares e sociais do leitor da revista, tendo em vista construir uma “nova geração de grandes *homens*” (MCKAY; MCKAY, 2007, grifo dos autores, tradução nossa).

Para responder a essas atitudes, a revista lança mão de conteúdos diversos, “do sério e filosófico ao prático e divertido”, voltados “aos homens e a seus desafios e interesses singulares”, por meio de uma abordagem “masculina” (MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa). No conjunto de tais conteúdos, chama a atenção, na revista, a significativa presença da literatura, que não havia sido mencionada entre os temas tratados pelas revistas masculinas de que *The Art of Manliness* busca se distinguir. De acordo com levantamento feito em 12 de outubro de 2018, por meio de exame dos títulos das publicações incluídas na aba *Travel & leisure* (*Viagem e lazer*),

existem, no periódico, 64 publicações que tratam, direta ou indiretamente, de literatura, no sentido amplo do termo: há orientações sobre como ler, listas de livros de aventura e de guerra, obras infantojuvenis, aulas sobre literatura, filosofia e mitologia. Assim, além de o conteúdo literário constituir uma recorrência em *The Art of Manliness* – o qual, nesse aspecto, torna-a, de fato, diferente das demais publicações endereçadas ao público masculino –, pode-se afirmar que a literatura, tal como é abordada na revista, dialoga com passado e tradição e procura “melhorar” o leitor do periódico enquanto homem, segundo a concepção de masculinidade que a revista veicula: *The Complete Man (O Homem Completo)* (MCKAY, 2014).

## A PROPOSTA DE MASCULINIDADE EM *THE ART OF MANLINESS*

Nos três próximos itens, procurarei aprofundar a concepção de masculinidade proposta pela revista, tomando como referência os mesmos objetivos inscritos no editorial do *blog* e outras publicações do periódico que considero relevantes para tanto, como *How to be a man (Como ser homem)*, ou *Semper virilis: a roadmap to manhood in the 21st century (Sempre viril: um itinerário para a masculinidade no século 21)*, e *Poetry for men: why men should read a poem (Poesia para homens: por que homens deveriam ler um poema)*, ou *Be a man. Read a poem (Seja homem. Leia um poema)*, e lançando mão de discussões realizadas no âmbito das Ciências Sociais no que concerne aos termos “identidade” e “masculinidade”.

## APEGO AO PASSADO E CRÍTICA À CONTEMPORANEIDADE

Em duas frases consecutivas do editorial de *The Art of Manliness*, Brett e Kate McKay afirmam que a revista tem o propósito de unir,

na construção de sua proposta de masculinidade, passado e presente:

Buscamos descobrir como viver com o orgulho, a virtude e o conhecimento de nossos avôs, nesta época, casando o melhor do passado com o melhor do presente. A meta final é criar uma *sinergia entre tradição e modernidade* que ofereça aos homens o caminho a seguir e sinalize sobre como viver uma vida excelente e pujante. (2007, grifo dos autores, tradução nossa).

Embora os autores digam propor a junção entre o que foi bom no passado e o que é bom no presente, ou entre a “tradição” e a “modernidade”, o editorial assinado por eles enfatiza o antigo. Prova disso é a reverência de Brett McKay por seu avô, William D. Hurst, ex-guarda-florestal e veterano da Segunda Grande Guerra, caracterizado pelo neto como aventureiro, útil, direto e íntegro (MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa). Esse personagem parece tão importante para o fundador do periódico que supera, inclusive, a figura paterna, como indicia a citação, inserida no início da publicação, do historiador e sociólogo estadunidense Lewis Mumford: “Toda geração se revolta contra seus pais e faz amizade com seus avôs.” (*apud* MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa). Aos olhos de Brett McKay, o mais longínquo não é apenas bom, mas é melhor do que o mais próximo. O jogo de forças entre o passado e o presente, com a supremacia do primeiro, é também evidente na adoção de uma perspectiva crítica, em vez de “idealista”, acerca da contemporaneidade. Os autores do editorial observam negativamente a sociedade, a cultura e, conseqüentemente, o homem dos dias atuais:

Hoje, muitos homens se sentem à deriva, tendo perdido a confiança, o foco, as habilidades e as virtudes que os homens do passado personificavam. Numa sociedade crescentemente andrógina, os homens modernos estão confusos quanto a seu papel e o que significa ser um homem honrado e completo.

As causas desse mal-estar masculino são muitas – desde as culturais às tecnológicas. Um fator é, simplesmente, a falta de direção

oferecida aos homens na cultura popular. Revistas masculinas de hoje tratam, em larga medida, de sexo, carros esportivos e definição de abdome. (MCKAY; MCKAY, 2007, tradução nossa).

Com base nesse excerto, pode-se dizer que Brett e Kate McKay (2007) reconhecem um “abismo” entre esses dois tipos de homem, ou, em outras palavras, uma tensão entre a masculinidade representada pelo avô – mais antigo, íntegro e que, por oposição à atual, sabia seu papel enquanto homem – e a masculinidade representada pelo pai – mais contemporâneo, fragmentado, por oposição à antiga, e atônito no que se refere a suas funções enquanto homem. Na perspectiva dos autores, isso acontece porque o homem contemporâneo, ou a figura do pai e do leitor projetado pelas revistas masculinas convencionais, não dá conta de reproduzir os mesmos traços que caracterizavam o homem anterior, ou a figura do avô. Assim, o apego ao passado e a crítica da contemporaneidade e de seus efeitos na formação do homem de hoje parecem tentar responder à fragmentação do sujeito contemporâneo e à chamada crise da masculinidade, amplamente identificadas e discutidas no âmbito das Ciências Sociais e representadas, na perspectiva de Brett e Kate McKay (2007), pelas revistas masculinas das quais *The Art of Manliness* busca se diferenciar.

## **PROPOSTA DE MASCULINIDADE VIA DIFERENCIAÇÃO: RECONHECIMENTO E TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO PÓS-MODERNO E DA CRISE DA MASCULINIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Não são raras, em publicações de *The Art of Manliness*, as referências à completude masculina. Como vimos, no próprio editorial da revista, Brett

e Kate McKay (2007) mencionam a “integridade” do avô do primeiro, a qual não parece se limitar ao sentido de honestidade que a palavra costuma assumir, e propõem aos leitores a formação de um homem “completo”, em oposição ao homem “confuso”, que compreendo como fragmentado, do mundo contemporâneo. Essa proposta aparece, reiteradamente, numa das principais publicações do periódico, *How to be a man* – a qual Brett McKay (2014), inclusive, alça ao *status* de livro digital. Nesse texto, o fundador da revista inscreve, por cinco vezes e com iniciais maiúsculas, a expressão “*The Complete Man*” e aponta dois caminhos para pô-la em prática: 1) desenvolver e equilibrar as funções de prover, proteger e procriar e 2) “unir força e virtude, aliar austeridade e ternura” (MCKAY, 2014, tradução nossa). Na publicação que defende a leitura de poesia por homens, *Poetry for men: why men should read a poem*, a mesma proposta de ajuntar pedaços e extremos pode ser identificada, como quando se sustenta que a poesia “fazia parte da educação formal do cavalheiro do passado” e “tem sido escrita e lida por homens de todas as gerações” (KARNITZ, 2011, tradução nossa).

O esforço de *The Art of Manliness* em formar o chamado “Homem Completo” parece constituir uma resposta à fragmentação identitária do sujeito contemporâneo e, ao mesmo tempo, uma tentativa de resgatar certa concepção de masculinidade, expressamente vinculada ao passado (não muito distante, na verdade) e que prevê um homem inteiriço e plenamente consciente de suas funções enquanto tal. Apoiando-nos nas reflexões de Stuart Hall (2006), poderíamos dizer que o conceito de masculinidade criticado pela revista aqui estudada relaciona-se com o sujeito pós-moderno, ao passo que o entendimento de masculinidade exaltado pelo periódico associa-se com o sujeito do Iluminismo. Nos termos do estudioso, o sujeito pós-moderno é “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”,

mas “definida histórica, e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 12-13). Em outras palavras, a identidade do sujeito contemporâneo é passível de mudanças, não estando resolvida de antemão, como, por exemplo, na definição do sexo. Não é à toa que Brett e Kate McKay (2007) caracterizam o homem contemporâneo como “confuso” – devido, ao que parece, à própria constituição desse sujeito, sem norte a seguir *a priori* no que se refere a sua identidade masculina – e propõem, por outro lado, a retomada de outro tipo de homem. A referência de masculinidade elegida pelos autores do periódico parece bastante próxima do modelo de sujeito do Iluminismo, conforme exposto por Stuart Hall:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2006, p. 10-11).

Centro, unidade, essência e interioridade parecem repercutir no modelo de masculinidade veiculado por *The Art of Manliness*. Por um lado, Brett McKay admite a intervenção da história, e não apenas da biologia, na formação do homem contemporâneo, como sucede num trecho da publicação *How to be a man*: “masculinidade é biológica e cultural” (MCKAY, 2014, grifo do autor, tradução nossa). É como se ele reconhecesse, mesmo em sua proposta de masculinidade, que o homem não nasce pronto. Por outro lado, em outra passagem da mesma publicação, ele enfatiza o aspecto interior e essencial do homem, a quem caberia apenas cumprir um destino já determinado e que se completaria um dia: “Em resumo, viver o código do homem nos impele a ser nosso melhor, a usar *todas* as nossas potencialidades, e assim alcançar a *eudemonia* – o florescimento

pleno.” (MCKAY, 2014, grifo do autor, tradução nossa). A referência de masculinidade elegida por Brett McKay é vista com muita desconfiança por Stuart Hall: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma *fantasia*.” (HALL, 2006, p. 13, grifo nosso). O pesquisador parece ter razão no que diz, pois a descrição do avô de Brett McKay, tal como construída no editorial da revista, aproxima-se de uma idealização, na medida em que não percebe no parente nenhum traço negativo. Além disso, o mesmo texto incorre em contradições – consideradas por Stuart Hall (2006, p. 12-13) típicas do sujeito pós-moderno –, como propor um jogo profícuo entre “tradição e modernidade” enfatizando as supostas qualidades da concepção de masculinidade defendida e não mencionando nenhuma que esteja associada ao homem contemporâneo.

Atrélada à noção de fragmentação do sujeito pós-moderno, encontra-se a ideia de crise da masculinidade. Sergio Gomes da Silva (2000) sugere que essa crise, motivada pelas transformações sociais, políticas e históricas no mundo ocidental desde o século XIX, tem como efeito a perda da identidade masculina pelo homem. Segundo o pesquisador, não se trata de um fenômeno recente, mas que remonta, pelo menos, à Era Vitoriana e, desde então, testemunha reações contrárias, como o “culto da masculinidade”, que procuram (re) definir a figura masculina considerada exemplar de cada época. Se na Inglaterra do século XIX o homem era tido como superior à mulher em termos políticos, sociais e morais, com base em suas capacidades biológicas, e não podia assumir traço algum que o identificasse com o “sexo frágil”, sob pena de ser visto pelos outros como um homem “incompleto”, no Ocidente do século XXI – que conta, por exemplo, com as críticas do feminismo à naturalização dos papéis sexuais e, mais tarde, de gênero (GUERRA *et al.*, 2015) –, a superioridade do homem em relação à mulher, sua “inabalável”

integridade masculina e a essencialidade de seu papel na sociedade estão permanentemente em questão. O percurso histórico trilhado por Silva (2000) a respeito do conceito de masculinidade evidencia que esta não é estática nem única, como já apontam as reflexões de Stuart Hall (2006) acerca da identidade pós-moderna, mas se modifica historicamente e pode assumir diversas facetas, inclusive numa mesma época (SILVA, 2000).

Uma vez que se tornou frequente pôr em debate a definição de homem – em especial, no âmbito das Ciências Sociais, com o advento da teoria feminista e dos estudos sobre a masculinidade (MARQUES, 2017) –, seu caráter fixo, natural e ontológico cedeu espaço para a proposição de um termo dinâmico, histórico e mesmo plural na sociedade contemporânea (SILVA, 2000). Mesmo entre aqueles que defendem um conceito mais delimitado de masculinidade, existe diversidade de definições. Jared Trueheart (2018), criador de outra revista masculina digital, *Legends of men*, apresenta outras duas concepções, forjadas no campo da psicologia evolucionista e da filosofia, por Jack Donovan, e da antropologia, por David Gilmore. Com base na leitura das obras *The way of men* e *Manhood in the making*, escritas, respectivamente, pelos autores mencionados, Trueheart mostra que, para Jack Donovan, a masculinidade é definida, tanto na vida tribal como na sociedade hoje, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre os homens que têm de enfrentar situações perigosas, construída na demonstração de “quatro virtudes”: “força, coragem, maestria e honra” (TRUEHEART, 2018, tradução nossa), ao passo que, segundo David Gilmore, ser homem consiste em “criar, prover e proteger uma família” (TRUEHEART, 2018, tradução nossa). A última definição é repetida e desenvolvida em detalhes na publicação *How to be man* e também leva em consideração a persistência e a universalidade de tais exigências ao homem, as quais perpassam tempos

e espaços diversos, inclusive contemporâneos (TRUEHEART, 2018). Mesmo assim, para o idealizador de *Legends of men*, a masculinidade é algo mais estável do que relativo:

Quando as pessoas escrevem sobre masculinidade é tentador descrevê-la em termos menos definitivos e mais relativos. Masculinidade pode ser qualquer coisa de acordo com elas. Feministas consideram a masculinidade algo que as mulheres podem obter. Mães solteiras dizem que são tanto mães como pais de suas crianças. Mas tudo isso é mentira. (TRUEHEART, 2018, tradução nossa).

No que diz respeito a nossa pesquisa, mais especificamente, Brett e Kate McKay (2007) dizem buscar, por meio de *The Art of Manliness*, um meio-termo entre o “passado”, em que o papel do homem era mais claramente determinado, e a “modernidade”, em que esse papel é submetido a constantes mudanças, na tentativa de estabelecer uma dentre várias masculinidades possíveis no mundo contemporâneo. Já vimos, porém, que o apego ao primeiro termo da equação sobressai; que a expressão usada pelos autores do texto para se referir à sociedade contemporânea, “crescentemente andrógina”, pode soar negativamente de um ponto de vista “pós-moderno”; e que a revista propõe um modelo de identidade que, na perspectiva de Hall (2006), é anacrônico e fantasioso. O periódico, portanto, parece querer retomar alguma distinção entre o masculino e o feminino, ecoando o propósito do culto da masculinidade do século XIX (SILVA, 2000), e recuperar, através de suas publicações, alguma fixidez relativamente à identidade masculina, conforme o sujeito iluminista proposto por Hall (2006, p. 10-11). Nesse sentido, pode-se afirmar que o *blog* tenta responder à fragmentação do sujeito pós-moderno e à chamada crise da masculinidade – caracterizadas por Brett e Kate McKay (2007) nos termos da androginia e da falta de orientação oferecida ao homem de hoje quanto a seu papel e relacionadas por eles às revistas

masculinas das quais procuram se distinguir – de um modo reativo, conservador e tradicional.

## **APERFEIÇOAMENTO DO CARÁTER DO HOMEM CONTEMPORÂNEO VIA POESIA: ASSOCIAÇÃO ENTRE POESIA E MASCULINIDADE**

A desconstrução do preconceito segundo o qual “homem que é homem não lê poesia” é realizada por Ty Karnitz (2011), poeta convidado pela revista para escrever sobre o assunto. Intitulada *Poetry for men: why men should read a poem*, a publicação contém, é verdade, elementos que reforçam o apego de *The Art of Manliness* ao passado. Menção de modelos masculinos na condição de leitores de poemas, como os gregos e sumérios, na Antiguidade, e Theodore Roosevelt, ex-presidente dos Estados Unidos e figura de referência de masculinidade no periódico, em passado mais recente; tentativa de cobrir a ausência de poesia em revistas masculinas da contemporaneidade, consideradas degenerescentes, por alimentarem a “confusão” a que se vê submetido o homem atual, que não teria vivido em crise antes da pós-modernidade; e preocupação em relativizar o caráter “feminino” de textos dessa natureza, fazendo ecoar, em certo sentido, o medo da homossexualidade, característico da concepção de culto da masculinidade (LAQUEUR *apud* HAAG, 2007), são aspectos que participam da publicação como argumentos favoráveis à prática de leitura de poesia por homens.

Apesar das motivações dos argumentos de Ty Karnitz (2011), que servem a uma concepção conservadora e tradicional de masculinidade veiculada por *The Art of Manliness*, não se pode negar o valor da publicação enquanto desconstrutora do preconceito de que “poesia é coisa de mulher”. Ainda hoje, muitos homens acham difícil aceitar e mobilizar comportamentos e atitudes que a

cultura tratou de classificar como “femininos” (LISBOA, 1998), mesmo que reconheçam as incoerências e limitações de uma noção extremista de masculinidade, que desconsidere por completo a presença do feminino no masculino e vice-versa. Se isso, de fato, acontece, e, ao mesmo tempo, procura-se convencer tais homens à leitura de poesia, prática que o próprio Karnitz (2011) reconhece como associada à mulher e à sentimentalidade, traço “feminino”, é compreensível que a argumentação adotada pelo articulista busque arrefecer os aspectos “femininos” envolvidos nessa atividade e evidenciar os “masculinos”, seja pela menção de temas culturalmente entendidos como tais, seja pela proposta de identificação com homens exemplares do passado, seja pela reiteração da tentativa de se diferenciar das revistas que prestam uma espécie de desserviço ao homem contemporâneo.

De todo modo, o que importa destacar é a relação entre a proposta de leitura de poesia veiculada por *The Art of Manliness* e o objetivo central da própria revista, isto é, a formação do “Homem Completo”. Seria um contrassenso propor essa referência de masculinidade, por mais problemática que seja, e ignorar a prática da leitura e, mais especificamente – porque toda revista masculina pressupõe um homem leitor, no sentido amplo do termo –, da leitura de poesia. O fato de Brett e Kate McKay (2007) louvarem aspectos do passado não significa que eles pretendam cultivar um sujeito que não leia nem conheça poesia, muito menos a poesia que, no *corpus* a ser analisado, é selecionada e apresentada como “masculina”. Do contrário, repetiriam as revistas masculinas contemporâneas, com suas questões tidas como superficiais e acessórias. Na perspectiva do periódico, “tradição” não quer dizer ignorância nem se refere a uma masculinidade fundada única e exclusivamente na ação no mundo “real”, elementos que apontariam para um sujeito fragmentado, “confuso”, inconsciente de seu papel

enquanto homem. Por isso, *The Art of Manliness* defende, organiza e facilita a leitura de poesia por homens que se querem “completos”. Para Ty Karnitz (2011), inclusive, a leitura de poesia não tem valor apenas em si mesma, exercendo seus efeitos em campo restrito e parcial, mas reflete amplamente na vida do homem:

Ler poesia pode ser difícil e intimidador. Sua linguagem e estrutura são diferentes daquilo a que estamos acostumados, e muitas vezes contém rimas, o que pode ser duro de atravessar. Se o poema é especialmente longo, às vezes é difícil compreender o que você está lendo porque as rimas suplantam as imagens, e você tem de voltar constantemente e reler o poema para ter certeza de que pegou a coisa. Mas, dedicando tempo para ler e entender poesia, você ajuda a si mesmo a construir sua compreensão, e isso pode contribuir em todas as áreas de sua vida. (KARNITZ, 2011, tradução nossa).

Não parece gratuito, portanto, que haja, em *The Art of Manliness*, uma publicação intitulada *20 classic poems every man should read*. Esse título trata a leitura de certos poemas como algo a ser levado em conta pelo homem contemporâneo, reiterando o questionamento da dissociação entre poesia e masculinidade e reafirmando a proposta da revista em formar “homens” de modo abrangente, e caracteriza tais poemas como “clássicos”, fazendo reemergir ideias relacionadas a passado e tradição e indiciando valores que, na perspectiva do periódico, merecem ser transmitidos a seus leitores. É importante ressaltar que o elemento “clássico” torna ainda mais complexa a discussão realizada até aqui: a revista oferece ao público masculino não quaisquer poemas, mas poemas “clássicos”. Isso implica um recorte significativo no conjunto de textos voltados para o leitor que procura se tornar um “Homem Completo”. Na próxima seção, tentarei articular o termo “clássico” com as questões já abordadas neste trabalho.

## **A PUBLICAÇÃO** *20 CLASSIC POEMS EVERY MAN SHOULD READ*

Nos itens anteriores, compreendemos que a revista masculina digital *The Art of Manliness* apresenta a seus leitores, através de seu editorial e de publicações que aqui tratei como relevantes, uma certa proposta de masculinidade. Tal proposta, segundo Brett e Kate McKay (2007), visa a estabelecer uma conexão entre o passado e o presente, a partir da constatação de que valores, comportamentos e atitudes considerados tipicamente masculinos estão sendo postos de lado e substituídos por uma concepção de homem e de masculinidade que esses autores tentam superar. Por causa dessa espécie de degeneração da definição de homem e de masculinidade, identificada pelos autores na contemporaneidade, o periódico estudado procura diferenciar-se de outras revistas masculinas atuais, servindo de alternativa para os leitores, e fornecer certos elementos que auxiliem o homem de hoje a sair da “confusão” em que se encontra e vencer a “falta de direção” a que se vê submetido. Tais questões parecem estar associadas com a fragmentação do sujeito pós-moderno e com a crise da masculinidade. Assim, não parece ocasional que a revista, embora prometa unir passado e presente, tradição e modernidade, enfatize os primeiros elementos de cada dupla, permitindo que se caracterize como um periódico de valores tradicionais e conservadores. O apego pelo passado e pela tradição é tão patente e recorrente em *The Art of Manliness* que se apresenta, inclusive, em publicações que se pretendem mais “modernas”, como *Be a man. Read a poem*. Nela, procura-se desconstruir o preconceito segundo o qual masculinidade e poesia são termos inconciliáveis e defender que a leitura de poesia pelo homem

é, na verdade, requisito e atividade indispensável para a formação do “Homem Completo” – capaz, inteligente, habilidoso, erudito, universal.

Resumidos os pontos principais do que foi discutido até aqui, passemos à análise da publicação *20 classic poems every man should read*, buscando compreender o que está em jogo na seleção e na apresentação dos textos nela incluídos. Para alcançar esse propósito, dividi o presente tópico em duas partes: na primeira, intitulada *A seleção dos poemas*: o clássico numa perspectiva canônica, examino as relações entre determinados conceitos de “clássico” e o conjunto de poemas incluídos na publicação; na segunda, intitulada *A apresentação dos poemas*: o clássico numa perspectiva educativa, observo as relações entre outros conceitos de “clássico” e a educação do homem proposta na publicação. Uma vez que as definições de “clássico” encontradas durante a pesquisa não parecem excluir-se mutuamente, e as estratégias de seleção e de apresentação dos poemas parecem se entrelaçar, é possível que tais definições e tais estratégias cruzem-se com seus pares em algum momento. Assim, a divisão efetuada neste tópico pretende, apenas, funcionar didaticamente.

### **A seleção dos poemas: o clássico numa perspectiva canônica**

João Ferreira Duarte (2009) trata, com algum destaque, da associação entre os termos “clássico” e “cânone”. Para o estudioso, o termo “cânone”, no campo dos Estudos Literários, aparece “muitas vezes sob a forma de expressões como ‘os clássicos’ ou ‘as obras-primas’”. Nesse caso, cânone é compreendido, em termos quantitativos, como uma pluralidade de textos ou autores, pois não se constitui de apenas um “clássico” ou “obra-prima”, mas de vários “clássicos” ou “obras-primas”. Uma vez que o cânone constitui um

conjunto de textos ou autores, é natural que esse conjunto seja transposto numa lista, de maneira a organizá-los e torná-los acessíveis a determinado público. É assim no domínio religioso, que trata o cânone como “lista de livros sagrados que a Igreja cristã homologou como transmitindo a palavra de Deus, logo representando a verdade e a lei que deve alicerçar a fé e reger o comportamento da comunidade de crentes.” (DUARTE, 2009), e é assim no domínio literário, que separa, enumera e recomenda certos autores, como Dante Alighieri e William Shakespeare, os “Santos da Poesia” segundo Thomas Carlyle (*apud* DUARTE, 2009). O expediente de selecionar, organizar e listar “clássicos” e “obras-primas”, especificamente da poesia, é repetido em *The Art of Manliness*, na publicação em que a revista propõe a seus leitores a leitura de vinte poemas ditos “clássicos”.

O aspecto quantitativo, porém, não basta para definir o cânone literário, composto por um conjunto de “clássicos”. Os textos que dele participam tem de ter, pelo menos, duas outras características: excelência e perenidade. Nos termos de Ross Murfin e Supryia M. Ray, os clássicos são “obras que adquiriram tão amplo *reconhecimento* que leitores e críticos de muitas gerações concordam que elas têm o *mérito de transcender o período particular em que foram escritas.*” (2009, p. 61, tradução nossa, grifos nossos). Em verbete elaborado por Carlos Ceia (2009), qualidade e permanência também são aspectos recorrentemente mencionados como relevantes para que um texto seja alçado à categoria de clássico ou canônico. Não é à toa que os mesmos atributos pareçam orientar a escolha dos *20 classic poems every man should read*, em *The Art of Manliness*: a lista elaborada para a publicação contém, segundo seus autores, poemas dos “últimos dois mil anos”, que “representam algumas das melhores obras de poesia já compostas” (MOTLEY *et al.*, 2017, traduções nossas).

Apesar de a publicação ter sido redigida em inglês e fazer parte de uma revista estadunidense, a lista de poemas nela contida não se limita a poetas que escreveram em inglês e muito menos a poetas que nasceram e/ou viveram nos Estados Unidos. Poetas ingleses, como William Shakespeare e T. S. Eliot, e estadunidenses, como Walt Whitman e Jack London, todos escrevendo originalmente na língua inglesa, são, com efeito, maioria na publicação, mas dividem espaço com um poeta chinês, Wang Zhihuan, e um poeta romano, Horácio. Assim, embora todos os poemas incluídos na lista contem ou com sua versão original em inglês, ou com sua tradução, língua e origem comuns não participam de modo decisivo da seleção dos poetas e de seus poemas. As ideias de “cânone”, como um todo, e de “clássico”, em específico, veiculadas pelo texto são um pouco mais amplas, fugindo, ainda que em pequena proporção, tanto a uma definição nacionalista como ocidental do cânone, e valorizando a qualidade dos poemas selecionados: “Embora alguns geralmente definam os clássicos como aqueles textos frequentemente antologizados que se associam ao cânone ocidental, a palavra ‘clássico’ pode ser usada para definir uma obra excepcional saída de qualquer outra tradição cultural.” (MURFIN; RAY, 2009, p. 61, tradução nossa).

O apego ao passado, já identificado e discutido em tópicos anteriores desta pesquisa, repete-se na publicação *20 classic poems every man should read*. Ex-presidentes dos Estados Unidos são introduzidos ou retomados como exemplos de apreciadores de poesia: “John Adams, um dos pais fundadores dos Estados Unidos, recomendava poesia para seu filho John Quincy. Abraham Lincoln e Theodore Roosevelt decoravam seus poemas favoritos.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa), e monarcas em geral são referenciados como produtores de poesia, atividade que complementava suas obrigações bélicas e administrativas: “Esperava-se dos antigos reis que produzissem poesia ao mesmo tempo em que fossem versados em assuntos de

guerra e de estado.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa). A escolha de poetas como Horácio (65 a.C.-8 a.C.), Wang Zhihuan (688-742), William Shakespeare (1564-1616), John Donne (1572-1631) e Thomas Babington (1800-1859) revela a mesma atenção que os organizadores da lista concedem ao passado. O caçula da seleção é também o único poeta negro da lista, Langston Hughes (1902-1967), nascido há mais de um século e morto há mais de cinco décadas. Embora haja poetas de épocas diversas, o que mostra certa flexibilidade dos antologistas relativamente ao período de produção dos poemas, nenhum vive no momento da publicação da lista, assim como os leitores de poesia tomados como modelo.

A predileção por poetas que fogem à contemporaneidade, no sentido do “aqui” e do “agora”, parece sugerir uma concepção mais estabilizada, relativamente ao tempo, do que sejam os “clássicos”. Tal concepção, que privilegia poetas mais antigos, talvez possa ser explicada pela não identificação, da parte dos organizadores da lista, de poetas vivos que transmitam os valores tidos como masculinos que a revista pretende refletir, o que parece se relacionar com o suposto desprezo do sujeito contemporâneo à poesia (MOTLEY *et al.*, 2017), e/ou pela escolha de poetas já consagrados e devidamente inseridos num cânone literário mais geral, formado a partir da apreciação de artistas do verso, críticos literários e leitores em geral. Nesse último caso, especificamente, o tempo constitui condição *sine qua non* para admitir a qualidade de um escritor e incluí-lo, assim como a sua obra, no cânone literário: “Reconhecer um grande escritor, logo que ele surge, é tarefa difícil. Considerando-se que é o tempo e, ao longo deste, a adesão de uma comunidade de leitores que vão conferir autoridade ao julgamento, há sempre o risco de engano.” (PERRONE-MOISÉS *apud* MAZZOLA, 2015, p. 42).

O posicionamento de Leyla Perrone-Moisés torna bastante clara a proximidade entre

os qualificativos excelência e perenidade. O reconhecimento do primeiro atributo depende, de maneira quase necessária, da prova a que o tempo submete a obra literária. A confluência entre qualidade e permanência de uma produção estética é indicada já no século II por Aulo Gélío, quando propõe sua concepção de “clássico”: “deve ser anterior a nós e deve constituir um modelo de referência” (*apud* CEIA, 2009). Não por acaso, o suposto valor dos poemas, capaz de ser reconhecido tanto por leitores inveterados como por aqueles com pouco contato com a poesia, ao lado da prova de sua resistência ao tempo, presente na publicação, é critério para sua seleção no “cânone” proposto por *The Art of Manliness*: “Alguns [poemas] tratam do esforço para se superar, outros de amor romântico, e outros ainda de patriotismo. Independente se você lê poesia há anos ou não lê uma linha desde o ensino médio, esses poemas irão certamente *inspirá-lo e deliciá-lo*.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa, grifo nosso).

Segundo Carlos Ceia (2009), o termo “clássico” pode ser definido em relação a obras da Antiguidade Clássica, como os poemas épicos de Homero e Virgílio, e a outras, produzidas especialmente durante o Renascimento, nelas inspiradas, como as epopeias de Luís de Camões e John Milton. Apesar disso, a épica propriamente dita não faz parte da lista dos *20 classic poems every man should read*. A ausência desses textos na seleção estudada nesta pesquisa é curiosa, uma vez que seus protagonistas, conhecidos por seus atos modelares e heroicos, parecem guardar significativas semelhanças com o modelo de homem proposto por *The Art of Manliness*. O leitor do periódico poderia, assim, aprender a “ser homem” com tais personagens. A falta de poemas épicos, que se caracterizam, em geral, por sua longa extensão, pode ser compreendida em trecho que introduz a publicação: “[...] não se preocupe – eles [os poemas] foram selecionados por sua brevidade

e facilidade de aplicação.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa). Ao tranquilizar o leitor de poesia em potencial quanto à extensão dos poemas, Daniel C. Motley *et al.* (2007) reconhecem que esse aspecto pode se provar um obstáculo, dificultando ou mesmo impedindo que os textos escolhidos sejam lidos, e, por isso, põem de lado até poemas que teriam boas chances de cair no gosto do homem proposto pelo periódico. A dificuldade da leitura de textos longos, admitida pelos organizadores de *20 classic poems every man should read*, parece ser um fenômeno tipicamente contemporâneo, ao qual a revista se vê obrigada a se curvar, e que atinge uma grande parcela da população mundial, até mesmo as classes mais abastadas, acostumadas com a leitura de “qualidade” e com a leitura dos “clássicos” (MAZZOLA, 2015, p. 37):

[...] quando pensamos no cânone literário como uma lista que devemos ler antes de outras coisas (por conta justamente do nosso tempo de vida), coloca-se em causa a própria prática de ler. Em outras palavras, o que é ler, hoje, na sociedade ocidental do século XXI? É como nos tempos de Shakespeare? É como antes da popularização do rádio, da televisão e do nascimento da grande mídia e, com ela, da cultura do espetáculo? Talvez tenha se tornado cada vez mais difícil ler em profundidade à medida que este século envelhece, como nos explica Bloom [...]. (MAZZOLA, 2015, p. 36).

Ora, se hoje se admite que a leitura em profundidade, “a conversa da mente consigo mesma” (MAZZOLA, 2015, p. 37), representa, por motivos diversos (tempo útil indisponível, dificuldades de concentração, disputa com elementos da “cultura do espetáculo”), um grande esforço quando se trata de textos em geral, por que não o seria, em maior intensidade, para textos longos, como os épicos associados à Antiguidade Clássica? Nesse sentido se explica a opção dos organizadores dos *20 classic poems every man should read* em não incluir epopeias na lista, apesar da associação do gênero com ideais tipicamente vinculados ao homem e à masculinidade, como força, coragem, liderança e honra (DONOVAN

apud TRUEHEART, 2018). Com base nessas observações, podemos dizer que a prática de leitura da contemporaneidade, na qual os leitores parecem demonstrar menos capacidade de concentração, dispor de menos tempo para tal atividade e ser atraídos por criações do mundo contemporâneo, é também um elemento que participa da elaboração da lista de poemas clássicos proposta por *The Art of Manliness*.

## A APRESENTAÇÃO DOS POEMAS: O CLÁSSICO NUMA PERSPECTIVA EDUCATIVA

No item anterior, tentei mostrar, estabelecendo um diálogo entre definições de clássico e de cânone literário e destacando excertos do próprio *corpus* estudado, que, em *20 classic poems every man should read*, seus organizadores observam certos critérios para a constituição da lista de textos que compõem a publicação: excelência, perenidade, antiguidade, certa universalidade e brevidade. Neste item, trabalharei com outras concepções de clássico, vinculadas, de modo mais específico, a definições de educação e ao termo “masculinidade” – relacionadas, portanto, com a proposta de educação masculina via poesia proposta por *The Art of Manliness* –, e com textos de apresentação dos poemas selecionados, a fim de encontrar outros critérios para a escolha dos textos e, se for o caso, aprofundar os critérios anteriormente identificados.

Antes de realizar a segunda parte do estudo, é importante ressaltar que a ideia de educação masculina via poesia pode ser verificada tanto no texto de apresentação da publicação, que expõe alguns dos critérios observados pelos autores para a constituição da seleção de poemas nela contida, como nos textos de apresentação dos poemas propriamente ditos, textos aqueles que parecem evidenciar ainda mais as relações entre poesia,

educação e masculinidade, a serviço da formação do “Homem Completo”. Para citar apenas um exemplo de cada caso respectivo, basta recordar o objetivo de *The Art of Manliness* em “inspirar e deliciar” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa) seus leitores através da leitura de determinados poemas, e mencionar um trecho da apresentação do poema *If*, do poeta inglês Rudyard Kipling, o segundo da lista criada pelos autores da publicação: “Ao passo que nem todos tiveram um pai que os ensinasse lições de vida, o mais lido poema de Kipling provê uma educação sobre a vida de que qualquer um pode se beneficiar.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa). A “inspiração”, entendida, no texto, como sinônimo de “motivação”, e a compensação da figura paterna e professoral pela do poeta, que se transmuda naquela através de seu poema, explicitam a pretensão educativa de *The Art of Manliness* ao elaborar uma lista de poemas para o público ao qual esta é destinada: “todo homem”.

A relação entre textos e/ou autores clássicos, de um lado, e educação, de outro, pode ser identificada já na Idade Média. Segundo Carlos Ceia (2009, grifo do autor), nessa época, “um clássico é apenas aquele que [se] estuda numa *classe* e num espaço próprio para o estudo, sem que a excelência do indivíduo ou da sua obra esteja em causa.” Nesse caso, o sentido do termo “clássico”, vinculado a um espaço escolar, sobrepõe-se à preocupação com a excelência do texto ou do autor estudado, chocando-se com o cuidado dos antologistas de *20 classic poems every man should read* em selecionar “algumas das melhores obras de poesia já compostas” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa). Não é inoportuno chamar a atenção para o fato de que, em *Be a man. Read a poem*, a imagem que introduz a publicação traz alunos em sala de aula com um livro de poesia nas mãos (KARNITZ, 2018). Assim, embora os autores da publicação examinada neste trabalho sejam criteriosos com a qualidade dos textos selecionados, o objetivo de

educar o leitor por meio de textos “clássicos”, no sentido empregado por Ceia (2009) – isto é, textos para serem estudados em sala de aula –, também repercute na lista.

A proposta de educação via poesia construída pelo periódico, reveladora da própria forma de ler poesia que a revista veicula, é recorrentemente indiciada por meio de elementos que constituem a publicação em análise: verbos e substantivos mais ou menos relacionados à educação, como “ensinar”, “mostrar”, “lembrar”, “recordar”, “sabedoria”, “educação”, “meditação/reflexão”, “instrução”; à motivação, como “encorajar”, “mobilizar”, “chamada/convocação”, “tônico”, “inspiração”; e à correção de caráter, como “corretivo”, “ordem”, “advertência”, “admoestação”. A fim de iluminar o significado de tais palavras no contexto da publicação, menciono frases, retiradas, respectivamente, dos poemas *The love song of J. Alfred Prufrock*, de T. S. Eliot, e *Mending wall*, de Robert Frost, que encorajam ora a adesão a comportamentos considerados positivos pela revista, ora a reação a outros tidos como negativos: “De leitura difícil mas recompensadora, o icônico poema de Eliot serve de advertência – não permita que a estranheza da conexão humana impeça-o de construir *relacionamentos significativos*” e “Incentivando a boa relação entre vizinhos e a boa vontade para com os outros, a obra de Frost é um tônico útil contra *o individualismo e o egoísmo do século XXI*” (MOTLEY *et al.*, 2017, traduções nossas, grifos nossos). Vale ressaltar que os “relacionamentos significativos” e “o individualismo e o egoísmo do século XXI” são traços que os fundadores de *The Art of Manliness* querem construir ou desconstruir, conforme indicado no editorial da revista (MCKAY; MCKAY, 2007).

Esses termos e expressões parecem, portanto, orientar a leitura dos poemas selecionados na publicação de acordo com uma concepção edificante e pragmática da literatura, em geral, e da

poesia, em específico. Os organizadores da coletânea exploram, nos referidos textos, aquilo que o leitor pode aprender com eles em termos de valores e de comportamentos, o bom e o mau, o legítimo e o proibido, o sagrado e o profano, o útil e o inútil, fazendo ecoar a concepção de cânone usada pela religião católica (DUARTE, 2009) e destacando aspectos prescritivos, pedagógicos e morais que tais organizadores observam na leitura dos poemas listados na publicação. Não é por acaso, então, que a “facilidade de aplicação” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa) dos poemas seja um critério importante para a seleção dos textos. Essa ideia de literatura, que perpassa constantemente o texto, é, por outro lado, condenada tanto por estetas do calibre de Harold Bloom (*apud* MAZZOLA, 2015, p. 33) quanto por escritores igualmente renomados, como Mario Vargas Llosa (2011). A recorrência das relações entre a literatura e certos valores e comportamentos, exaltados ou condenados na apresentação dos poemas selecionados por Motley *et al.* (2017), evidencia a predileção dos organizadores pelo caráter edificante e pragmático da literatura em detrimento de seu aspecto estético, que, em tese, caracterizaria textos que recebem o rótulo de “literatura” (grafada, muitas vezes, com inicial maiúscula).

Não obstante o predomínio da ideia de edificação do caráter via literatura que percorre a publicação, a dimensão estética dos *20 classic poems every man should read* não é completamente ignorada pelos organizadores da lista. Ela emerge, por exemplo, nas considerações formais, relativamente vagas, acerca dos poemas *Sailing to Byzantium*, de William Butler Yeats, caracterizado como “rico de belas imagens”, e *On the stork tower*, de Wang Zhihuan, que “provê alimento para o pensamento, enroupado com a linguagem da natureza” (MOTLEY *et al.*, 2017, traduções nossas). Acontece, também, de outras observações estéticas compartilharem a mesma frase com uma

leitura prescritiva do poema, como na apresentação do mesmo *Sailing to Byzantium*. “Rico de belas imagens, *Sailing to Byzantium* oferece corretivo para nossa moderna obsessão de perseguir o fantasma da eterna juventude.” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa). Pode ocorrer, ainda, mas uma só vez em toda a publicação, que os aspectos estéticos suplantem os edificantes ou pragmáticos, como na apresentação do poema *A valediction: forbidding mourning*, de John Donne, em que se nota o uso de termos e expressões como “conceito literário”, “metáfora”, “maestria no uso da língua inglesa”, bem como a interpretação da imagem central do poema e a sugestão de para quem ler o texto. Assim, embora os antologistas da publicação frequentemente reduzam a leitura de poesia ao aprendizado de “bons valores”, eles não desconsideram totalmente o caráter estético dos textos. Do contrário, aliás, poderiam contradizer o que se tem como elemento fundamental da literatura – ainda que não esperem que a totalidade do público-alvo, formado tanto por leitores de poesia assíduos como infrequentes, consista de especialistas no gênero – e o objetivo fulcral da revista, isto é, formar o “Homem Completo”, que deve, em tese, conhecer, ainda que minimamente, o aspecto estético desse tipo de texto.

A ênfase dada pelos autores de *20 classic poems every man should read* à transmissão de certos valores encontra-se com reflexões sobre o papel da literatura na educação e sobre as relações da literatura com a identidade. Segundo Sylwester Zielka (2016), a escola, formada por “classes”, é espaço de cultura, onde as crianças têm contato com a literatura. A escola, assim como a publicação de *The Art of Manliness*, estabelece as escolhas dos livros literários que serão por ela adotados a partir de determinados critérios e valores. Na Polônia, recentemente, um ex-ministro da educação propôs “livros que ajudem a formar características e valores” (ZIELKA, 2016, p. 137, tradução nossa),

associados com um certo conceito de nação defendido pelo então governo do país. Não é à toa que a ideia de cânone literário esteja ligada à de “guia” no que concerne ao belo, ao excelente e ao importante (ASSMAN *apud* ZIELKA, 2016, p. 138, tradução nossa) e ultrapasse suas relações com nacionalidades, com as quais o conjunto de obras de uma cultura costuma ser associado, como no estudo de Eduardo Coutinho (2002). Clássicos e obras-primas também podem dialogar com outros tópicos, como a educação, conforme temos visto neste trabalho, e a masculinidade, ou certa ideia do que seja ser um homem, tal como proposta por *The Art of Manliness*.

Recuando, mais uma vez, no tempo, Carlos Ceia (2009) lembra que, na Roma Antiga, os escritores que recebiam o rótulo de “clássicos”, chamados de *scriptor classicus*, tinham como público-alvo “a classe dos mais favorecidos social e politicamente e era, por isso, um escritor notável e exemplar”. O fato de o reconhecimento da obra de um escritor depender do *status* social de sua audiência, identificado por Ceia (2009) no Império Romano, mostra que, ao contrário do que prescrevem alguns autores, como Harold Bloom, a estética não é o único critério que define a recepção favorável de um escritor, ou, em outros termos, sua entrada no cânone literário de uma cultura e sua aquisição do adjetivo “clássico”. Para dar um exemplo de como fatores externos à estética exercem influência no reconhecimento de um escritor, seja ele bom ou mau, vale mencionar um dos estudos de Zahidé Lupinacci Muzart (1995). Segundo a pesquisadora, ainda no Brasil do século XIX, a sociabilidade e o sexo dos autores podiam determinar, mais do que a própria obra, o reconhecimento pelos pares. Consequentemente, mulheres escritoras, pelos preconceitos da época, tinham pouca visibilidade na literatura nacional, sendo-lhes impossível alcançar o *status* de canônicas ou clássicas, e poetas como Cruz e Sousa, por serem avessos a confrarias literárias,

custaram a ter a qualidade de seu trabalho admitida. Marginalizados em menor ou maior grau por uma sociedade machista e por uma comunidade literária com interesses diversos, esses autores guardam alguma semelhança com o *scriptor proletarius* da Roma Antiga, cujo público-alvo era composto pelas “classes letradas de menor condição social” – e não pela elite do Império, formada por cidadãos “do primeiro nível” (MURFIN, RAY, 2009, p. 62, tradução nossa), reunidos sob o título *classicus* –, e que pertencia às “classes baixas” (CEIA, 2009). Do Império Romano ao Brasil do século XIX, é clara a relação entre o cânone literário e o poder.

O “Homem Completo”, proposto por *The Art of Manliness*, é o homem rico de habilidades e de conhecimentos, que procria, provê e protege (MCKAY, 2014; TRUEHEART, 2018), que é forte, corajoso, dominante e honorável (MCKAY, 2014; TRUEHEART, 2018). A antiga logo do periódico, composta por duas figuras masculinas aparentemente distintas, revela a preocupação de Brett McKay (2014) em formar, através da leitura de sua revista, uma espécie de homem sintético, composto, no mais alto nível, de natureza e cultura. Figura que permite interpretação parecida pode ser vista na própria publicação aqui analisada: o homem que nela é retratado lê no intervalo da pesca. Não é à toa que, em *How to be a man*, o criador do periódico recupera o termo *endaimonia*, associado ao desenvolvimento “completo” do homem. É fácil perceber que tais qualidades, valorizadas por *The Art of Manliness*, também se relacionam, em maior ou menor grau, com o poder. O Homem Completo é o homem que pode, inclusive ler “poemas clássicos”. A ruptura com o preconceito segundo o qual homem não lê poesia, como já sugeri, não tem apenas o propósito de desconstruir um preconceito, mas visa, também, a aumentar o poder masculino. Não é por acaso também que homens poderosos, como ex-presidentes e reis, estão intimamente associados com a poesia nas

publicações da revista que tratam do gênero. O leitor que se aventura a ler “poemas clássicos” aproxima-se do Homem Completo, isto é, do homem que pode e que sabe, como as figuras vinculadas às elites políticas, sociais e artísticas. Significativamente, poesia e poder; poeta, presidente e imperador; Estados Unidos e Roma condensam-se numa frase interessantíssima constante de *20 classic poems every man should read*: “Robert Frost disse uma vez a John F. Kennedy que ‘poesia e poder é a fórmula para outra Era Augustana’” (MOTLEY *et al.*, 2017, tradução nossa).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da publicação *20 classic poems every man should read*, da revista *The art of manliness*, mostra que Motley *et al.* (2017) lançam mão de muitos critérios para selecionar e apresentar os poemas contidos na lista que elaboraram: excelência e perenidade reconhecidas, antiguidade, certa universalidade, brevidade, capacidade de ensinar valores “positivos” e rechaçar “negativos”, público-alvo, e relação com o poder. Tais critérios obedecem ao objetivo central da revista, isto é, formar o chamado “Homem Completo”, proposto como dotado de diversas habilidades e conhecimentos, inclusive a leitura de “poemas clássicos”, em resposta à “crescente androginia” da sociedade contemporânea, a qual, para os fundadores do periódico, torna “confuso”, ou fragmentado, o homem deste tempo. Embora a elaboração de uma lista de poemas para o público masculino rompa com o preconceito segundo o qual “homem que é homem não lê poesia”, essa ruptura ancora-se no passado e na tradição, exaltando valores, atitudes e comportamentos que devolvam ao homem contemporâneo as qualidades que, supostamente, caracterizavam seus antepassados. Assim, a preocupação em selecionar e apresentar poemas ditos clássicos para o público masculino de hoje enfatiza um tempo em que se consideravam

mais perceptíveis as distinções entre homens e mulheres – daí a crítica à “sociedade crescentemente andrógina” – e aqueles detinham maior prestígio em relação a estas – daí a definição de um público-alvo masculino no título, a tentativa de recuperar a prática de leitura do gênero poesia por meio da associação a homens poderosos, e a prevalência da concepção edificante e pragmática de literatura sobre os traços estéticos dos poemas listados. Em síntese, a publicação aqui examinada faz parte da proposta dos fundadores de *The Art of Manliness* em resgatar o tempo em que “homens eram homens” (MCKAY; MCKAY, 2007) – completos, seguros de suas funções e protagonistas na sociedade –, ainda que tal concepção de masculinidade seja muito contestada atualmente, e que os critérios de seleção e de apresentação dos poemas empregados por Daniel C. Motley *et al.* (2017) sejam, à moda pós-moderna, um tanto difusos, não dizendo respeito apenas ao sexo masculino, e obedeçam, parcialmente, a certas condições de leitura no mundo contemporâneo, como a baixa disponibilidade de tempo útil, dificuldades de concentração e abundância de recursos tecnológicos atraentes para o homem atual.

## REFERÊNCIAS

- CEIA, Carlos. Clássico. In: CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. 29 dez. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/classico/>>. Acesso em: 8 dez. 2018.
- COUTINHO, Eduardo F. Discurso literário e construção da identidade brasileira. *Léguas & meia*: revista de literatura e diversidade cultural, Feira de Santana, n. 1, 2002, p. 54-63. Disponível em: <[http://leguaemeia.uefs.br/1/1\\_054\\_discurso.pdf](http://leguaemeia.uefs.br/1/1_054_discurso.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2018.
- DUARTE, João Ferreira. Cânone. In: CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. 29 dez. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone/>>. Acesso em: 8 dez. 2018.
- GUERRA, Valeschka Martins *et al.* Concepções da masculinidade: suas associações com os valores e a honra. *Psicologia e saber social*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 72-88, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14840>>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- HAAG, Carlos. Menino, eu sou é homem, e como sou: novas questões colocam em xeque a masculinidade contemporânea. *Pesquisa Fapesp*, n. 137, p. 83-85, jul. 2007. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2007/07/83-85-homem-137.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KARNITZ, Ty. *Be a man. Read a poem*. Tulsa: The Art of Manliness, 19 jan. 2011. Atualizado em: 28 maio 2018. Disponível em: <<https://www.artofmanliness.com/articles/be-a-man-read-a-poem/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- LISBOA, Maria Regina Azevedo. Masculinidade: as críticas ao modelo dominante e seus impasses. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1998. p. 131-138.
- LLOSA, Mario Vargas. “A literatura não é edificante”: o Nobel de 2010 discute a decisão do governo francês de suspender as homenagens oficiais a Louis-Ferdinand Céline, que morreu há 50 anos, por conta de sua militância antisemita. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 19 fev. 2011. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-literatura-nao-e-edificante-imp-,681721>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MARQUES, António Manuel. Estudos da masculinidade e teoria feminista. In: OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lígia. Gêneros e sexualidade: interseções e tangentes. Lisboa: CIS-IUL, 2017. p. 39-53. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/18189>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MAZZOLA, Renan Belmonte. A formação dos cânones literários e visuais. In: MAZZOLA, Renan Belmonte. *O cânone visual: as belas-artes em discurso* [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 29-68. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138600>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MCKAY, Brett; MCKAY, Kate. *About*. Tulsa: The Art of Manliness, 31 dez. 2007. Disponível em: <<https://www.artofmanliness.com/about-2/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MCKAY, Brett. *Semper virilis: a roadmap to manhood in the 21st century*. Tulsa: The Art of Manliness, 9 jun. 2014. Atualizado em: 16 out. 2018. Disponível em: <<https://www.artofmanliness.com/articles/sempervirilis-a-roadmap-to-manhood-in-the-21st-century/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MOTLEY, Daniel C. *et al. 20 classic poems every man should read*. Tulsa: The Art of Manliness, 12 jun. 2017. Atualizado em: 1 out. 2018. Disponível em: <<https://www.artofmanliness.com/articles/20-best-poems/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

MURFIN, Ross; RAY, Supryia M. *The Bedford glossary of critical and literary terms*. 3. ed. Boston; New York: Bedford/St. Martin's, 2009.

MUZART, Zahidé Lupinacci. A questão do cânone. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, n. 3, p. 85-93, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277/4657>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, Sergio Gomes da. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 20, n. 3, p. 8-15, set. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TRUEHEART, Jared. *The two greatest books on manhood: "The way of men" and "Manhood in the making"*. [S.l.]: Legends of Men, 13 jan. 2018. Disponível em: <<http://legendsofmen.com/2018/01/the-greatest-books-on-manhood/>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

ZIELKA, Sylwester. The canon as identity narrative. *Miscellanea anthropologica et sociologica*, v. 17, n. 2, p. 135-147, 2016. Disponível em: <<https://maes-online.com/resources/html/article/details?id=145223>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

**Submissão: 30 de abril de 2019**

**Aceite: 01 de julho de 2019**

# Maternidade à prova: memórias e desconstrução em AZmina

---

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira<sup>1</sup>

## RESUMO

A análise de jornais e revistas possibilita a observação de traços de valores, percepções e ideias em determinada época sobre diferentes assuntos, ficando claro, dessa forma, a relação entre mídia e construção de memória. A imprensa serve como base de pesquisa de variados assuntos, devido às suas articulações sociais, econômicas e culturais, que estão implícitas em sua estrutura. Com as constantes mudanças no cenário social são historicamente refletidas pela mídia, através da análise de produtos da imprensa segmentada – no caso aqui apresentado, as revistas – é possível explorar e perceber o cenário socioeconômico em que homens e mulheres estão inseridas. O artigo analisa dois textos da coluna “Mãezinha Vírgula” da Revista AZmina que desmitificam a maternidade contemporânea, para isso foram mobilizados conceitos ligados à memória, gênero, mídia e discurso.

**Palavras-chave:** memória; maternidade; mídia

## ABSTRACT

The analysis of newspapers and magazines makes it possible to observe traces of values, perceptions and ideas at a given time on different subjects, thus clarifying the relationship between media and memory construction. The press serves as the basis for research on various subjects, due to their social, economic and cultural articulations, which are implicit in its structure. With the constant changes in the social scenario are historically reflected by the media, through the analysis of products from the segmented press - in this case, the magazines - it is possible to explore and understand the socioeconomic scenario in which men and women are inserted. The article analyzes two texts from AZmina Magazine's “Mãezinha Vírgula” column that demystify contemporary motherhood. For this purpose, concepts related to memory, gender, media and discourse were mobilized.

**Keywords:** memory; maternity; media

## GESTANDO...

O conhecimento do discurso jornalístico estabelece configurações nodais desse discurso e as relações de significado ali presentes. A ideia é a de que o discurso, mais do que representar os interesses da revista ou a expectativa de um público leitor, tem um funcionamento que lhe é próprio, possibilitando a emergência de significações que escapam para outros lugares discursivos, para outras cenas, que não percebida na linearidade do texto especificamente o discurso jornalístico, colocando em movimento relações sociais. O texto produzido na imprensa não se restringe à forma escrita, como poderia parecer à primeira vista, mas

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Ciência da Literatura e Doutora em Letras. Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). [nincia@unicentro.br](mailto:nincia@unicentro.br) . <http://lattes.cnpq.br/1934531868783088>

compreende outros elementos além dos enunciados propriamente ditos, Foucault (2003) afirma que se devem observar aspectos que não estariam necessariamente nas linhas ou nos significantes dos termos utilizados nas fontes estudadas. Tais ferramentas” ajudam a entender, numa perspectiva mais ampliada, a função desempenhada pelos discursos, a descobrir quem tem poder de falar, quais os temas são considerados “verdadeiros”, o que pode ser dito e o que deve ser silenciado.

Podemos entender as mídias como lugares de memória: formadores e armazenadores da memória social. Nora (1993) define o conceito de “lugares de memória” que, para ele, vão desde o objeto material e concreto, ao mais abstrato e simbólico. Dessa forma, os lugares de memória são locais, que podem ser materiais ou imateriais, em que a memória de uma sociedade se cristaliza e podem exercer papel fundamental na formação da identidade de um povo:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1993, p.13)

Para Barbosa (2007), o jornalismo é uma espécie de memória escrita de determinada época, porque retém principalmente aquilo que considera importante. Entretanto, isso não quer dizer que os discursos registrados nas páginas de jornais e revistas são a descrição da realidade. De acordo com Ribeiro (2005), houve uma reapropriação do jornalismo como fonte histórica. Isso ocorreu por conta da mudança da concepção que define que

o mais importante não é o fato em si, mas sim a maneira como os sujeitos tomam consciência dele e assumem uma posição antes de o relatarem. Dessa forma, mesmo que sejam produzidas diferentes construções acerca do fato, há um fundo de referência neles, o que faz com que a mídia ainda tenha grande aceitação no que diz respeito à leitura de uma época.

A mídia é elevada, assim, ao estatuto de porta-voz oficial dos acontecimentos e da transformação do social, o que lhe confere, enquanto registro da realidade, uma certa ‘aura’. O jornalismo não só retrata a realidade e as suas transformações, mas também as registra e as deixa como legado às sociedades futuras. A mídia é a testemunha ocular da história. (RIBEIRO, 2005, p.115,). Ribeiro (2005) reforça a ideia do jornalismo como uma “arena de discursos”, onde uma pluralidade de vozes se manifestam, mostrando ou refletindo padrões de comportamento social. Essa “arena de discursos”, inserida nas revistas que serão analisadas, como fonte de pesquisa possibilita aos contemporâneos encontrar, através da interpretação dos relatos jornalísticos, um sentido do mundo que os cercava naquele período que ganhavam destaque na imprensa e, mais especificamente, as percepções que se constroem sobre o homem e a mulher, sobretudo no Paraná.

A análise de jornais e revistas possibilita a observação de traços de valores, percepções e ideias em determinada época sobre diferentes assuntos, ficando claro, dessa forma, a relação entre mídia e construção de memória. A imprensa serve como base de pesquisa de variados assuntos, devido às suas articulações sociais, econômicas e culturais, que estão implícitas em sua estrutura (BUITONI, 1990). Com as constantes mudanças no cenário social são historicamente refletidas pela mídia, através da análise de produtos da imprensa segmentada – no caso aqui apresentado, as

revistas – é possível explorar e perceber o cenário socioeconômico em que homens e mulheres estão inseridas.

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebida de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não. (KELLNER, 2001, p. 10)

Nosso interesse em melhor compreender o funcionamento da linguagem jornalística advém do fato de que, ao enunciar o feminino no bojo de uma sociedade marcada pelos valores da cultura patriarcal, produzem-se efeitos de sentidos que, de um lado, possibilitam-nos compreender a construção de alguns discursos fundadores e dos discursos (re)produzidos na atualidade; de outro, oferece importantes elementos linguísticos e discursivos que nos permitem analisar os vestígios que atravessam e constituem os movimentos identitários da mulher no percurso de sua história no Brasil.

A língua, entendida pelo viés discursivo, não é transparente; tampouco pode ser pensada isoladamente. A ideia de que há, de um lado, uma “evidência”, uma “verdade” e uma “realidade” na produção de sentidos e, de outro, um sujeito fundante, origem daquilo que diz, é uma ilusão, pois a produção de sentidos ocorre em função da articulação entre a língua e o discurso, e dessa relação participam, de forma constitutiva, os elementos sócio-históricos, a exterioridade. Isso torna impossível pensar que os sentidos possam ser literais, ou mesmo que possam ser qualquer um, já que a materialidade só produz sentido(s) porque está enraizada na história e resulta de práticas sociais. São, portanto, as condições de produção que regem a interpretação de qualquer discurso.

O sujeito, na esteira do pensamento pecheutiano, é interpelado em sujeito pela ideologia,

pelo simbólico na história. Orlandi (1993) explica que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina. (...) essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reescritos no discurso do próprio sujeito.

Ao considerar o discurso como o lugar de contato entre a língua e a ideologia, uma vez que a materialidade ideológica se concretiza no discurso, Pêcheux (1997) postula que os efeitos de sentido de um discurso dependem da formação ideológica a partir da qual o discurso é produzido. Isso porque o sentido de determinadas palavras depende dessas posições ideológicas, dos lugares sociais dos sujeitos que as empregam.

Os meios de comunicação são frequentemente apontados como vetores que vieram a oferecer, no mundo moderno, os estímulos e suportes mais poderosos para os rearranjos da identidade e da memória, e que irão proporcionar as transformações mais dramáticas nas relações espaço-temporais. A imprensa em seus discursos, suas formas, organizações e seleções do que deve ser dito e sob quais enunciados, é estruturada em dispositivos pedagógicos, a fim de conduzir condutas e a produção de si das mulheres, leitores em potencial.

Nas sociedades modernas ocidentais, frequentemente, compreendemos os acontecimentos do passado e mesmo do presente a partir de formas simbólicas mediadas, ou seja, por intermédio de livros, filmes e pela televisão. Diferentemente do que ocorre na interação face a face, o intercâmbio simbólico por intermédio da mídia permite um distanciamento espaço-temporal, um distanciamento da forma simbólica do seu contexto de produção e seu deslocamento para um novo contexto, com novas configurações espaciais e temporais. Soma-

se a isso o fato de que a apropriação das formas simbólicas não se dá apenas no contexto inicial da atividade de recepção. É possível que se estenda muito além, pois as apropriações são elaboradas discursivamente e compartilhadas por indivíduos que não participaram do processo inicial.

As mensagens mediadas são, portanto, transformadas em um processo contínuo de repetição, reinterpretação, comentário e crítica, fornecendo, nesse processo de elaboração discursiva, estruturas narrativas a partir das quais os sujeitos posicionam-se diante do mundo em que vivem. Tal constatação revela-se extremamente significativa quando se pensa na memória social e no papel dos meios de comunicação em sua construção.

Os meios de comunicação produzem “uma ideia de história” e, neste processo, legitimam-se como lugar social. Não se pode, todavia, perder de vista que, ao registrar os fatos do cotidiano, os meios de comunicação engajam-se em operações discursivas de seleção e de atribuição de sentidos, orientadas por uma economia discursiva e por mecanismos ideológicos que lhes são próprios. Assim, as (re) interpretações podem provocar efeitos de sentido distintos: do esquecimento, ou do retorno de algum sentido antes silenciado, e inclusive a irrupção de um novo sentido, que poderá até vir a desestabilizar as configurações de poder. Configura-se, portanto, um campo de disputas de sentidos. Se, por um lado, a memória pode ser vista como uma conquista, é preciso que a reconheçamos também como objeto e instrumento de poder.

É a partir da perspectiva acima esboçada que as práticas discursivas da imprensa do século XX são tomadas como espaço de enunciação em que se constroem (e deixam vestígios) processos de subjetivação do homem e da mulher. Do ponto de vista da identidade e da memória social, o que se pretende, a partir da análise de um corpus heterogêneo, construído a partir de

discursos publicados em diferentes periódicos, em momentos distintos da história, é perceber, em meio aos rituais enunciativos da imprensa, sinais de possíveis rupturas com o status quo e vestígios das transformações dos sujeitos e das práticas discursivas que os constituíram.

No discurso engendrado pela imprensa, pois, observa-se uma rede de elementos que se constituem em dispositivos históricos e pedagógicos especialmente no que tange a um ideal de masculinidades e feminilidades. Os textos indicam discursos, enunciados científicos articulados com enunciados moralizadores selecionando alguns conteúdos e silenciando outros. O texto, tanto escrito como em forma de ilustrações, produzido pela imprensa estudada, é composto de enunciados que se constituem como discursos acerca do que se pretende transmitir. Tais enunciados propõem o que era considerado ideal para vivência da masculinidade/feminilidade e da sexualidade no referido período histórico. Os discursos, portanto, são produtos das relações de poder de uma dada realidade social.

Os meios de comunicação atuam como veículos de representação social. Segundo João Carlos Cattelan, uma representação social é um conhecimento social, constituído por uma forma de ler o mundo. É a forma com que um objeto é visto por sujeitos sócio-históricos, é a concepção de sujeitos que se posicionam frente a outros, que representam e são representados de maneira diferente.

A representação acontece levando em consideração diversos fatores, entre eles o local do qual o enunciator fala, sua posição social e a finalidade de seu discurso. Ator social ele produz um discurso que representa o ambiente em que está inserido e as normas sociais a que está submetido, da sua posição e da ideologia do lugar que ocupa (JODELET in CATTELAN, 2003, p. 82).

De acordo com Tania Navarro Swain, professora do Departamento de História da Universidade de Brasília, as representações sociais estão presentes nas conversas que fundamentam o senso comum, na literatura, no discurso científico, em tudo aquilo que é impresso ou falado. Assim, a televisão, as novelas, os romances, as revistas em quadrinhos, as revistas em geral, os jornais, a internet, etc., em seu espaço de recepção e interação, veiculam representações sobre as mulheres, os homens, a sociedade. Imagens e textos compõem um mosaico que integra a maneira de se perceber o mundo e o desenho de sua positividade (SWAIN, 2001).

Uma representação social é, então, uma visão do mundo. Levando em consideração que os meios de comunicação trabalham com representações, a realidade presente neles é apenas uma versão do real, feita a partir de um ponto de vista dentro da sociedade. Por isso, não podemos considerar, por exemplo, que a mulher representada em revistas corresponda exatamente ao perfil de suas leitoras.

Quando falamos na relação entre os leitores e os meios de comunicação, podemos considerar que existe um intercâmbio de funções entre esses dois polos. Ao mesmo tempo em que esses veículos buscam agir como espelhos da realidade, afirmando escrever e manter uma linha editorial voltada para aquilo que seu público quer saber, eles, também, agem como pautas dos comportamentos sociais, mudando conceitos e influenciando os hábitos desse público.

Dessa forma, as revistas propõem “quais” são as necessidades, os projetos, os desejos, “o que” é preciso almejar em nome de uma suposta “felicidade”. Cabe ressaltar que essa oferta de sentido está condicionada, por força de leis de mercado ao seu reconhecimento e aceitação no campo social, ou seja, à sua ressonância no imaginário da sociedade. Essa relação se dá mais profundamente nas revistas femininas,

principalmente se considerarmos o contexto dessas publicações.

Segundo Melo (2006), a mídia trabalha para um público destinatário e não para o público interpretante, ou seja, “o discurso se construiria a partir de um jogo de influencia entre a imagem que as mídias criam do público-alvo e o público real” (MELO, 2006), já que é muito difícil para a mídia conhecer quem são realmente seus leitores. Nesse caso, existe uma troca entre aquilo que a mídia passa e como isso reflete nos destinatários de seu discurso. O sujeito é ao mesmo tempo ativo e passivo, pois, de acordo com Melo (2006) se apropria do discurso midiático e produz seu próprio discurso, que é de sua responsabilidade.

As culturas criaram padrões que são associados aos corpos, onde se entrelaçam conceitos, como sexo, sexualidade e gênero. O gênero deve ser considerado como uma construção de relações sociais nas quais atuam indivíduos e grupos, em que ser homem ou ser mulher não é um estado pré-determinado, mas antes uma condição que se vai construindo (CONNEL, 2002). Quando pretendemos analisar o que é ser masculino ou feminino, o corpo emerge como protagonista (LOURO, 2003), sendo o lugar de soberania do sujeito. Atualmente, o conceito de gênero ganhou novos contornos, sendo utilizado não só para distinguir as categorias “homem” e “mulher”, mas também para analisar a dinâmica das relações sociais entre essas categorias que, na verdade, é responsável pela construção social dos gêneros.

Embora não tão evidente quanto no passado, a dominação masculina se mantém, para o que contribuem as instituições contemporâneas, ao utilizarem mecanismos que possibilitam ocultar tal perpetuação por meio de mudanças visíveis. De uma forma ou de outra, as desigualdades de gênero estão presentes na maioria das sociedades, influenciando sobremaneira a valorização de um deles, dependendo das instituições sociais em que ocorrem essas relações,

sejam na família, nas instituições privadas ou até na esfera do Estado. Assim como gênero é um conceito socialmente criado, as responsabilidades atribuídas a homens e mulheres também o são. Nesse sentido, a “divisão do trabalho” entre os sexos levou homens e mulheres a assumirem posições desiguais em termos de poder, de prestígio e de riqueza, seja no âmbito do trabalho, da economia, da política ou da família.

O gênero, também, é construção cultural sobre a diferença sexual, tendo o desejo como fator de descentramento. Tanto homens quanto mulheres não nascem como tais, mas tornam-se, ao longo e de acordo com as vicissitudes de seu desenvolvimento, com interferências que vão desde o desejo dos pais, passando pelos múltiplos processos identificatórios, históricos, pelos percalços edípicos e envolvidos pelo caldo cultural da sociedade em que vivem.

Os conceitos sobre gênero são constituídos a partir das relações de dominação e constituição do sujeito. Ao perpassar algumas teorias alguns estudos refletem sobre a relação com a sexualidade e a dicotomia feminino/masculino. Judith Butler (2003) compreende não apenas o gênero como construído culturalmente, mas também o sexo, numa crítica à relação sexo/gênero fundamentada no feminismo. Robert Stoller (1993) se refere à identidade de gênero como a mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, cuja discussão está pautada no argumento que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes.

Então, o sujeito, segundo Stoller (1993) independentemente de ser homem ou mulher, pode apresentar um alto grau de feminilidade ou masculinidade e vários fatores corroboram para esta construção, perpassando os papéis que a sociedade atribui ao masculino e feminino, mas também à família, aos meios de comunicação, entre outros. Observando este contexto, as mídias

impresas, especificamente as revistas propõem masculinidade/ feminilidade observadas por suas linguagens verbais e visuais através de suas capas, matérias, edição, entre outros.

Masculinidade ou Feminilidade nasce com o corpo de cada indivíduo e caberá a ele harmonizar-se com ela, elegê-la, construí-la e construir-se em torno dela, dia após dia, em seu desenvolvimento ontogenético, buscando o que predomina em presença de seu oposto, porque ambos, se considerados isoladamente, parecem ser inapreensíveis.

As representações sociais ganham peso na análise da cultura, como modo de produzir significados e são, assim, formas significativas que se reproduzem nas relações de poder. Segundo Almeida (1996, p. 120) “é através dessas relações de poder que se estabelecem, também, no meio midiático, que o corpo feminino e masculino são significados e representados de um modo e não de outro ou, ainda, representado de múltiplas formas”. As imagens da feminilidade e masculinidade ganharam corpo nas mídias impresas, especialmente em revistas. A mídia é um dos grandes disseminadores dos papéis femininos e masculinos, ela aparece como um modo de produzir significados e são, assim, formas significativas que se reproduzem nas relações de poder.

## **PARINDO: AS MEMÓRIAS DE MÃE NA REVISTA AZMINA**

Mãezinha uma ova! Nós aqui somos mãezonas!  
E adoramos falar de uma maternidade mais livre de amarras! (Revista Azmina)

Durante muitos anos, a maternidade circulava nos limites do domínio privado. Os discursos religiosos, médicos e midiáticos contribuíram para uma determinação do instinto materno

que atestaram “que as mulheres têm um instinto maternizante, ou instinto materno e que, portanto, é ‘natural’ que maternem, ou mesmo que elas devam por isso maternas” (CHODOROW, 1990, p.40). Segundo Cordeiro,

A mãe, a partir da gestação, passou a se ver e ser vista como um ser duplo, a mulher e a mãe. Esse total desprendimento foi muito difundido e acabou sendo revestido por uma aura de sacralidade que perpetuou o mito do amor materno, isto é, que a partir do nascimento da criança, a mãe se devota totalmente a ela e se negará para sempre como sujeito. Isso mostrou ao longo da formação da sociedade, sobretudo a capitalista, que ser mãe seria instintivo, inerente a todo ser feminino e que só estaria completo se, culturalmente imposto a ele, o ciclo se fechasse: crescer, casar, ser mãe e morrer. (2013, p. 3)

Se antes a imagem da mãe era atrelada a ideia da bênção divina e, desse modo, deveria ser aceita com resignação e gratidão, atualmente podemos nos deparar com uma galeria de personagens (mãe adotiva, a mãe lésbica, o homossexual que materna, a mãe de aluguel..) que trazem à tona a complexidade tanto social quanto psicológica que envolve a maternidade, dessacralizando, em parte, esse mito enraizado não só na cultura de nosso país como de outros.

É possível constatar através de Ariès (1986) que os conceitos de família, infância e de maternidade, encontram-se articulados na história, afetando-se mutuamente e variando conforme os diversos contextos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada época. Depreende-se, portanto, que o surgimento da infância como preocupação social é concomitante à reorganização da família moderna, no momento em que esta passa a ser constituída a partir da centralidade da criança, que deve receber atenção e cuidados constantes dos pais. Para o autor, o foco ideológico desloca-se, progressivamente, da autoridade paterna ao amor materno. Isso posto, a nova ordem econômica que passa a vigorar com a ascensão da burguesia como classe social, impunha como imperativo a

sobrevivência da criança, vista como futura mão de obra produtiva para o Estado. De acordo com Poster (1979) a família burguesa que surge como estrutura familiar dominante na sociedade capitalista vigora, em sua essência, até a contemporaneidade. Diante do exposto até o momento, é possível pensar que as elaborações sociais e culturais sobre o significado da maternidade estão historicamente associadas à emergência do sentimento de infância e as reconfigurações familiares. Percebe-se que o Amor Materno passa a ser visto como essencial a partir de um movimento carregado da dimensão econômica, que transforma ao mesmo as regras sociais e as relações entre os indivíduos.

Mary Del Priore, (2009), registra situações vividas por mulheres comuns para contar a história da maternidade, possibilitando encontrar raízes para esclarecer muitos problemas que cercam a mãe atualmente. Ao relatar certos abusos contra as mulheres, Del Priore demonstra que práticas culturais e representações simbólicas relacionadas à maternidade são camufladas pelos poderes que não tinham outra pretensão a não ser “domesticar” a vida da mulher através do seu papel de mãe, no sentido de mantê-la dentro da domus (casa) ou confinamento na casa. A historiadora afirma que “adestrar a mulher fazia parte do processo civilizatório, e, no Brasil, este adestramento fez-se a serviço do processo de colonização” (2009, p.24).

Badinter (2011) propõe desmontar o histórico esquema de pensamento que forjou o ideal de que a mulher se realiza na maternidade. Para isso, esta questiona o que chama de “ideologia maternalista” e o desejo feminino de “ser mãe”, mostrando que, há muito, as mulheres estão submersas em um mito. Para a autora,

Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da História. Não, não há uma lei universal nessa matéria, que escapa ao determinismo natural. O amor materno não é inerente às mulheres, é adicional. (BADINTER, 1985, p. 367).

De acordo com Resende,

o Mito do Amor Materno foi inscrito na memória familiar dos indivíduos e transmitido entre as gerações como uma crença irrefutável a partir do fim do século XVIII. Desde esta época, percebe-se que o Mito do Amor Materno atuou como um elemento organizador das sociedades, de forma a possibilitar, através da crença no amor materno inato, o estabelecimento de regras de comportamento, que interessavam aos Estados, concernentes às mulheres mães. Como um lugar sagrado, interdito de conversação, a maternidade passou a ser vista como algo do instinto da mulher, que se realizaria plenamente ao ser mãe. (2017, p.176)

Com o advento do movimento feminista, a partir da metade do século XX, a maternidade passa a assumir uma dimensão reflexiva, segundo Badinter (2011), a ser analisada pensando nas condições econômicas, sociais e culturais das mulheres e do casal. Scavone (2001) aponta que desde 1949 com Simone Beauvoir na França, antecedente de Elisabeth Badinter (1985) neste mesmo país, contesta-se o determinismo biológico ou destino divino associado à maternidade ao afirmar que o ser era tornar-se, que o amor materno era uma conquista advinda da relação entre mãe e filho e não algo da ordem somente do instinto.

A estudiosa Lucila Scavone (2001) observa que há duas linhas no movimento feminista no século XX: uma vertente comportada de mobilização das mulheres que exigiram o seu direito à cidadania, sem questionar os outros papéis subalternos assumidos por elas, como por exemplo, a maternidade; e na outra extremidade, observa uma vertente de mulheres mais incisivas que reivindicavam sua ampliação na vida pública, a defesa irrestrita do movimento dos trabalhadores, entre outros.

Na década de 1970, o movimento feminista conciliou a luta da liberdade e igualdade de gênero com a maternidade fora do cerne do destino feminino. De acordo com Badinter (2011), foi a partir deste movimento que as mulheres

começaram a poder efetivamente dar prioridade às ambições pessoais ao invés de escolherem uma vida com filhos. Nesse sentido, Scavone (2001) aponta que a maternidade como escolha é um fenômeno contemporâneo, que historicamente foi se consolidando no decorrer do século XX, no qual as transformações econômicas, familiares, os avanços tecnológicos e os movimentos feministas constituíram-se como elementos importantes para esse processo e para a relação que então se estabeleceu com o ser mãe e o ser mulher.

No século XXI, há publicações, direcionadas à mulher, que não restringem a mãe ao bom desempenho doméstico e à assistência moral à família corroborando, assim, com as palavras de Badinter: “é como se a criança não fosse mais a prioridade das prioridades”. Esta autora aponta que em primeiro lugar as mulheres querem garantir a sua independência por meio de estudos, cada vez mais demorados, para depois ascenderem em um trabalho gratificante, e só então viria o lugar dos filhos.

AzMina é uma instituição sem fins lucrativos cujo objetivo é usar a informação para combater os diversos tipos de violência que atingem mulheres brasileiras. Realizam consultorias, palestras e debates para aprofundar a discussão sobre os direitos da mulher.

Já a Revista AzMina é uma publicação online e gratuita para mulheres de A a Z criada pela jornalista Nana Queiroz. A revista não tem redação fixa, e integra profissionais de diferentes localidades. A publicação engrossou o nicho de portais feministas criados no Brasil nas primeiras décadas dos anos 2000, como *Think Olga*, *Blogueiras Feministas*, *Blogueiras Negras*, *Gênero e Número*, *Nós, mulheres da periferia* e *Capitolina*. Contudo, em comparação com os outros sites, a Revista AzMina é a que mais se aproxima de um fazer jornalístico: tem um expediente profissional com redatora, diretora de redação, editora e repórteres,

e investe em gêneros comuns ao jornalismo, como a reportagem, a crônica e o ensaio fotográfico – os outros portais se dedicam especialmente ao texto pessoal característico dos blogs.

De acordo com Dulcília Schroeder Buitoni e Martha Lopes:

O que a diferença de uma revista feminina tradicional é o caráter ativista feminista, que aparece nas pautas escolhidas, na forma como as coberturas são realizadas e na mulher ou mulheres que representa com seu conteúdo. Além disso, há acriação de campanhas e a divulgação de cartilhas em favor da ampliação dos direitos das mulheres e pelo combate às violências de gênero, marcando o jornalismo praticado pela “Revista AzMina” como um jornalismo ativista. (2018,p.23)

A revista é dividida em 25 editorias, cada seção contempla um “estilo” de reportagem e foco do assunto abordado, são elas: Fôlego, Afronerd, Minas que Honram o rolê, Molhadinha, Programa, Mãezinha vírgula, Mundo, Descomportadas, Butina, Divã D’AzMina, Mochilão D’AzMina, Beleza Pura, Só no Caimento, Esporte, Romance de Folhetim, Trocando Ideia, Hard Grrrls, Cofrinho, Antropologia feminista, Tradição e Feminismo, Direitos D’AzMina, Mulher Trans, Puta Feminista!, Por um novo normal, AzMina faz, AzMina Speak English, AzMina Habla Español. Também há a editoria “especiais” que comporta as reportagens investigativas realizadas com financiamento coletivo. Essas investigações trazem casos de abusos e exploração sexual, geralmente de menores de idade, violação de crianças e mulheres indígenas, a violência doméstica, a violência na prostituição, precariedade de moradias, criminalização do aborto nas situações legais.

Nossa análise recai sobre a coluna intitulada “Mãezinha vírgula”, os onze textos veiculados tratam acerca da maternidade desmitificada, para a análise foram escolhidos “Saúde mental na maternidade: temos que falar sobre isso” (Equipe AZmina- Thais Cemino) e “Mulher deveria pedir autorização do marido pra fazer laqueadura” (Nana Queiroz).

No texto “Saúde mental na maternidade: temos que falar sobre isso”, veiculado dia 4 de novembro de 2015, Thais Cemino faz um relato sobre a criação do blog *Temos que falar sobre isso*:

A partir da minha experiência pessoal entendi a importância de haver uma rede de acolhimento para as mulheres, em que elas pudessem falar sobre as dores e desafios durante a gestação, parto e o pós-parto. Um espaço para serem ouvidas sem serem julgadas. Mães são criticadas sem piedade, e acabam se isolando em silêncio com suas dores. Foi então que, em 5 de maio deste ano, criei o blog *Temos que falar sobre isso* – (<https://azmina.com.br/reportagens/saude-mental-na-maternidade-temos-que-falar-sobre-isso/>)

A autora explica que o projeto começou com a proposta de ser uma plataforma de relatos anônimos – chamada de “Desabafos Anônimos” – de mães que passaram por dificuldades durante o período gravídico-puerperal. O texto aponta que o projeto aborda temas como a depressão pós-parto, sofrimentos e transtornos ligados à saúde mental na maternidade, problemas com a amamentação, dificuldades na gravidez, perda gestacional e neonatal, partos traumáticos, violência obstétrica, gravidezes de alto risco e prematuridade extrema, entre outros. Depreende-se desse discurso que as mulheres assumem uma posição bastante reflexiva diante da maternidade “Queremos promover o empoderamento da mulher através de mudanças na difícil realidade com que se deparam durante a gravidez, parto e pós-parto. O processo da maternidade é um salto no desconhecido.” (CEMINO, 2015).

No artigo, registra-se que a maternidade apresenta momentos de ambivalência que podem ser muito confusos: “É uma montanha-russa, precisa de muita entrega, te faz perder o controle e inclui tantas coisas que ninguém fala pra gente.”. Reforça que não existem fórmulas mágicas, roteiros prontos ou verdades absolutas. É um caminho único ‘para cada mãe e seu filhotinho...’, sendo assim rompe a imagem de mãe idealizada,

bem como a dos bebês, vistos de maneira agradável e deliciosa. De acordo com Badinter (1985, p. 202). O bebê e a criança transformaram-se nos objetos privilegiados da atenção materna. A mulher, a partir desse momento, aceitou sacrificar-se ao extremo para que seu filho vivesse melhor junto dela.

As ideias expostas por Thais vão na contramão do discurso higienista que pretendia converter as mulheres ao modelo da mãe amorosa, com o figurino da mãe higiênica. Para Moreira (2009, p.20), não foram somente os médicos higienistas que fortaleceram o discurso das características específicas do papel materno, mas houve pedagogos, psiquiatras, psicólogos e psicanalistas que “por meio de seus conhecimentos especializados e intervenções contribuíram para a construção de normativas destinadas a regular a vida familiar e individual”.

A mãe que escreve na Revista AZmina aponta para o tabu em torno dos transtornos psicológicos, sentimento de tristeza, impotência, ambivalência, culpa, medo, solidão, ansiedade, depressão, desilusão, luto, entre outros, que também são parte da maternidade, porém não são permitidos às mães de sentir ou manifestar. Ao contrário, ainda cobra-se delas que estejam felizes e contentes, em tempo integral, que não se sintam frágeis ou admitam que enfrentam dificuldades, pois isso é taxado como fracasso, criando uma culpa sem fim que muitas vezes é reforçada pela mídia, pela família, pelas instituições e pela sociedade em geral.

O segundo texto “Parto humanizado no SUS: a regra que ainda é exceção” escrito por Paula Fróes promove uma reflexão sobre parto humanizado, Fróes assevera que apesar de o governo ter estabelecido o parto humanizado como regra na rede pública, as mulheres ainda vivem um sorteio em que as chances de tomar decisões sobre o próprio corpo dependem do bom humor do plantonista. Na tentativa de viver o nascimento de seus filhos sem intervenções desnecessárias, muitas mulheres

tentam recorrer aos centros de parto normal. Nesses locais, a assistência é feita por enfermeiras obstetras, profissionais cuja formação é voltada para o atendimento humanizado às gestantes .

O texto remete-nos a um tema delicado e pouco debatido, até pouco tempo, a forma grosseira, humilhante, desrespeitosa, agressiva ou mesmo violenta, que ocorre durante o parto pelo simples fato de ser mulher. Quando a mulher se sente desrespeitada nas instituições de saúde durante o atendimento ao pré-natal, parto, aborto ou puerpério, dizemos que ela passou por uma situação de violência. Essa situação é chamada de violência obstétrica.

O termo violência obstétrica é relativamente novo, embora as mulheres sejam desrespeitadas quando procuram atendimento a sua saúde sexual e reprodutiva há muito tempo. Isso porque existe a tendência a tratar qualquer tipo de violência contra a mulher como algo natural, que é assim mesmo. Então, se a mulher reclama do tratamento rude de um profissional de saúde, dizem que ela mereceu ou que ela provocou a situação. Ou, ainda, que o profissional estava estressado ou cansado e que a mulher deve relevar a violência sofrida.

## O DEVIR...

Percebemos, pois, que as ideias expostas na coluna “Mãezinha vírgula”, conforme Venâncio (2002, p.195) e Badinter (2011) percorrem a história das atitudes maternas, e demonstram que o instinto materno é um mito. As autoras de AZmina registram que nenhuma conduta universal e necessária para ser mãe, mas ao contrário, constata-se a extrema variabilidade dos sentimentos maternos, segundo a cultura, ambições ou frustrações da mulher.

Assim, a memória se configura como um campo de luta política, na medida em que funciona como um instrumento para reescrever o passado, a fim de transformar o que é marcado como

digno de ser lembrado no presente. Os textos analisados neste artigo podem ser entendidos como tentativas de estabelecer e de compartilhar uma memória coletiva, em um contexto de efervescência feminista, que forneça um arcabouço sólido para a formação de uma comunidade feminina que luta por reconhecimento e igualdade na contemporaneidade. Para entender o papel da memória na luta das minorias por reconhecimento é fundamental problematizar sua relação com as políticas de identidade na civilização moderna e na contemporânea.

A relação entre memória, gênero e mídia revelou-se como um aspecto central dos textos analisados. Os textos veiculados na revista fazem um uso da memória como canais de empoderamento para as mulheres contemporâneas. O direito à memória se estabelece, assim, como uma reivindicação primordial do feminismo em algumas de suas novas formas de militância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. *Masculino/Feminino: Tensão Insolúvel*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1985.

BADINTER, Elisabeth. *O conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BARBOSA, Marialva. *Percursos do olhar*. Niterói: EdUFF, 2007.

BUTTONI, Dulcília. *Imprensa Feminina*. São Paulo: Ática, 1990.

BUTTONI, Dulcília Schroeder, LOPES, Martha. “Revista *AsMina*” e Carnaval sem Assédio Uma análise do jornalismo ativista no combate à violência contra a mulher. Vol 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018. Disponível em: < | <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>> em 24 de janeiro de 2019.

CATTELAN, J.C. Matrix!? In : R. BARONAS e M.R.GREGOLIN (Orgs.). *Análise do Discurso: as materialidades de sentido*, 2ª ed. São Paulo, Editora Claraluz, p. 83-94.

CONNELL, Robert W. *Políticas de masculinidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

Educação e Realidade – 20 (2): p. 185 – 206 jul/dez. 2002.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.07- 34.

MELO, José Marques de. *A opinião do jornalismo brasileiro*. 1985. Petrópolis, Vozes, 166 p.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. SCALZO, M. 2004. *Jornalismo de revista*. 2ª ed. São Paulo, Editora Contexto, p. 11-52.

STOLLER, Robert. *Masculinidade e Feminilidade: Apresentações de Gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SWAIN, T.N. 2001. *Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas femininas*. História Questões e Debates , 34. Disponível:

ORLANDI, Eni. *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

RESENDE, Deborah Kopke. *Maternidade: Uma Construção Histórica e Social*. Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas v. 2, n. 4, jul./dez. 2017.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. “A memória e o mundo contemporâneo” In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; FREIRE FILHO, João; HERSCHMANN, Micael. (Org.). *Entretenimento, Felicidade e Memória: forças moventes do contemporâneo*. 1. ed. São Paulo: Anadarco, 2012.

REVISTA AZMINA. “Parto humanizado no SUS: a regra que ainda é exceção”. S e t . 2015. Disponível em: < <https://azmina.com.br/reportagens/parto-humanizado-no-sus-a-regra-que-ainda-e-excecao/> Acesso em 22 de janeiro de 2019.

REVISTA AZMINA. “Saúde mental na maternidade: temos que falar sobre isso”. Nov 2015. Disponível em: < <https://azmina.com.br/reportagens/saude-mental-na-maternidade-temos-que-falar-sobre-isso/> > Acesso em 22 de janeiro de 2019.

SCAVONE, Lucila. *A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais*. Cad. Pagu, Campinas, n. 16, p. 137-150, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332001000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332001000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019..

**Submissão: 16 de junho de 2019**

**Aceite: 27 de julho de 2019**

# Os modos de subjetivação nos anúncios publicitários de produtos anti-idades: uma série enunciativa na produção de verdade sobre o corpo feminino.

Sônia Berveglieri,<sup>1</sup>

Marceli Coelho,<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo teórico-analítico propõe, em um gesto analítico, fazer uma leitura discursiva de uma série enunciativa, materializada em anúncios publicitários de algumas das grandes empresas de cosméticos existentes no Brasil: Avon, O Boticário e Natura. Trata-se de um movimento descritivo – interpretativo arqueogenealógico, que tem por objetivo expor um breve olhar sobre o discurso a respeito do corpo, em que se estabelecem efeitos de verdade sobre esse corpo. O aporte teórico é constituído pelos Estudos Discursivos Foucaultianos, em que se tem por base as noções de saber e de poder como categorias para a análise dos discursos sobre os corpos do indivíduo que leva a uma compreensão dos modos de constituição de processos de subjetivação. Por intermédio do discurso publicitário, tendo como focalização os produtos cosméticos antissinais destinados ao público feminino de idades variadas, é possível, dentro das condições circunscritas, evidenciar regimes de verdade sobre os corpos dessas mulheres.

**Palavras-chave:** Discurso. Saber. Poder. Corpo. Verdade.

## ABSTRACT

The present theoretical-analytical study proposes, in an analytical gesture, to make a discursive reading of an enunciative series, materialized in advertisements of some of the great cosmetic companies existing in Brazil: Avon, O Boticário and Natura. It is a descriptive-archeogenealogical interpretative movement, in which questions are worked on the senses presented by discourses on the body of the female subject. The theoretical contribution is constituted by the Foucaultian Discourse Analysis, in which the notions related to knowledge and powers are based on the individual's bodies in order to constitute a process of subjectivation. Through the advertising discourse, focusing on the antiseptic cosmetic products destined to the female audience of varied ages, it is possible, under the circumscribed conditions, to show regimes of truth about the bodies of these women.

**Keywords:** Speech. To know. Power. Body. Truth.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem está inserido em práticas sociais, nas quais ele é governado por jogos de poderes. Duarte (2008, p. 47), com base no pensamento foucaultiano, revela que:

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada na cidade de Maringá, Paraná, Brasil. soniaberveglieri@hotmail.com .

2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada na cidade de Maringá, Paraná, Brasil. marcielicoelho@yahoo.com.br .

o poder não é concebido como uma essência, com uma identidade única, nem é um bem que uns possuem em detrimento dos outros. O poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações; isto significa que o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos e dos quais ninguém pode escapar, pois não se encontra uma região na vida social que esteja isenta de seus mecanismos.

Nesse sentido, a indústria cosmética, aliada à publicidade, enquadra-se nessa afirmação, constituindo-se como um dispositivo de práticas discursivas para exercer a governamentalidade sobre o sujeito. Essa governamentalidade é exercida por regimes de verdade que, por exemplo, determinados anúncios propõem a seus consumidores.

Este artigo tem por objetivo expor um breve olhar sobre o discurso a respeito do corpo, em que se estabelecem efeitos de verdade sobre esse corpo. Para isso, será apresentada, em um primeiro momento, uma articulação teórica que permite compreender os efeitos de sentido dos discursos sobre o corpo do sujeito. Assim, pretendemos compreender o modo como a indústria cosmética, imbuída nas relações de saber/poder, constrói subjetivações de seus consumidores, no caso as mulheres, fazendo com que determinado produto se torne uma necessidade indispensável, nesse caso, os produtos para combater os sinais da idade. Para a análise do *corpus*, escolhemos uma série enunciativa de empresas de grande reconhecimento no mercado brasileiro, seja no âmbito econômico ou midiático: Avon, O Boticário e Natura.

## O CORPO DO SUJEITO

De acordo com Foucault (1987), há muito o poder é exercido sobre os corpos para torná-los dóceis. Um poder que disciplina para manter o controle sobre o corpo. Em um primeiro momento, esse corpo era vigiado em prisões, asilo psiquiátrico, casa de correção, escolas, em quartéis,

enfim, em todas as instituições que detêm o poder de vigia sobre o indivíduo.

Se no início da história havia como forma de punição os suplícios, as forcas, os pelourinhos; hoje, segundo o autor, “o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou.” (FOUCAULT, 1987, p.15)

Segundo o autor, durante a época clássica, o corpo é descoberto como objeto e alvo do poder. Foucault aponta que a noção de disciplina, nesse momento, tem como objetivo principal um aumento do domínio de cada um sobre o seu próprio corpo. Assim, surge uma arte do corpo humano, em que se estabelece uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais submisso quanto é útil, e inversamente. Com base em Foucault:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Nesse sentido, o poder disciplinar não tem o objetivo de apropriar-se do corpo ou privá-lo de algo, mas, antes, estimular sua capacidade por meio de um “adestramento”. De acordo com as ideias foucaultianas, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação num procedimento que lhe é específico o exame” (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Em seu trabalho sobre a *História da Sexualidade*, Foucault (1988) aponta que por meio de inquéritos e de interrogatórios obtém-se a

confissão do indivíduo. Por intermédio de pessoas legitimadas como médicos, religiosos, psicólogos tem-se a confissão das pessoas, constituindo-se essa técnica em efeitos de produção de verdades. Foucault (1988, p. 68) revela-nos que a busca pela verdade dá-se por meio do exame de si mesmo. “A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que coage”. Desse modo, observamos também nessa ação sobre os corpos uma forma de limitá-los e instaurar efeitos de verdade.

Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, analisa o modelo do Panóptico (*Panopticon*), proposto por Bertham em 1971, em que revela que o poder não é mais exercido pela força, mas por meio do campo da visibilidade, isto é, quem está submetido a esse campo sabe disso e se sujeita a limitações do poder por sua própria conta. Por conseguinte, o poder externo, por sua vez, pode-se aliviar de suas cargas físicas, visto que tende mais ao aspecto subjetivo.

Nesse sentido, a punição não ocorre mais pela força, porém pelo olhar. De acordo com Lachi e Navarro (2012), esse olhar, na sociedade moderna, é também conseguido pela mídia e incide sobre o corpo do sujeito. Os autores afirmam que aquilo que não é adequado, que foge do que é considerado “padrão” é punido. Por meio de uma hierarquização e classificação, ocorrem os castigos ou as punições, em que a disciplina recompensa somente pelo jogo de hierarquias e lugares, punindo em forma de rebaixamento e degradação. Essa punição não tem em si a função de repressão, posto que é ela mesma uma maneira do controle da disciplina (LACHI; NAVARRO, 2012, p. 32).

Outra forma de controle sobre os corpos é o biopoder, que, segundo Machado (2008), consiste em um poder que “age sobre a espécie humana, que considera o conjunto, com o objetivo de assegurar a existência”. O biopoder atua sobre a população

com a intenção de gerir a vida do corpo social. Desse modo, ao passo que a disciplina determina o corpo do indivíduo; o biopoder, por sua vez, atua sobre o corpo da população. A disciplina está centrada no corpo do indivíduo, particularizando-o e tornando-o dócil; enquanto o biopoder focaliza a vida, com o propósito de controlar, prevenir e remediar acontecimentos eventuais que podem ocorrer a esse conjunto de corpos (LACHI; NAVARRO, 2012, p. 32 -33).

## **DE UMA SOCIEDADE DISCIPLINAR PARA UMA SOCIEDADE DE CONTROLE**

Sant’Anna (2002) aponta que na época atual ocorre uma mudança no modo como se concebe o corpo. De acordo com a autora, o controle repressão do passado dá lugar, com base em Foucault, ao controle estimulação. Ela revela que isso parece uma ideia paradoxal: controle (exploração do corpo) e estimulação (valorização do corpo). Baseando-se nos pressupostos de Foucault, no que se refere ao biopoder, e de Deleuze, no que tange à sociedade de controle, a autora expõe que é possível notar as novas configurações da dominação capitalista em relação ao corpo e à vida, cujas estruturas passam de uma ordem político-jurídico para uma ordem tecnocientífica-empresarial, isto é, atualmente, há uma mudança no modo de se olhar o corpo, passando, assim, de um controle-repressão para um controle-estimulação.

Conforme Sant’Anna (2002), esse processo foi acelerado a partir da década de 70, no momento em que os estudos genéticos aliam-se ao desenvolvimento da informática, juntamente com a massificação dos bens de consumo, dando origem a dois movimentos. O primeiro refere-se à *expansão externa*, em que o indivíduo é impelido a uma necessidade de se conectar a um mercado global. Neste caso, o individual tende a desaparecer em

favor das exigências da economia de mercado, isto é, quando ocorre a padronização de determinados produtos para se atingir o maior número de público possível, como, por exemplo, a produção do “*jeans*” que se universalizou. O segundo movimento, por sua vez, diz respeito à *expansão interna* que consiste em se voltar para o próprio corpo; este ganha importância exagerada. Cada um tende a inflacionar o espaço dedicado aos cuidados de si com preocupações e ações totalmente voltadas para si, como se fosse preciso isolar esse corpo do mundo para ressaltar suas particularidades. Como cita a autora, tomando a expressão emprestada da publicidade, “tem a sua cara e seu jeito de ser”.

Sant’Anna (2002) afirma que, a partir dos estudos de Foucault e Deleuze, considerando as especificidades de cada um, é possível observar as ações do sistema capitalista sobre os corpos, bem como questionar verdades e valores que há muito tempo são tidas como verdades inquestionáveis.

Dessa forma, ao pensar a relação do homem com seu próprio corpo, Sant’Anna (2002) refere-se à Foucault, apontando que este autor nos fornece elementos para que se possa problematizar, questionar essa relação. Foucault apresenta-nos, por meio dos seus estudos sobre saber, poder e os modos de subjetivação, pistas para se determinar a “forma-homem”, considerando cada momento histórico. Não se trata de dizer se uma forma é melhor que a outra, dependendo de sua época, mas de observar os seus anseios, limites e potencialidades, considerando cada momento específico.

A “forma homem” vive, atualmente, um processo de transformação acelerada. De acordo com Sant’Anna (2002), estamos vivendo um momento em que se predomina uma ordem tecnocientífica-empresarial que, ao contrário da ordem jurídico-política, relaciona, pelo menos, oito ações de poder sobre os corpos. Assim, há a mudança de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

Dentre essas ações, segundo a autora, podemos observar, primeiro, o corpo como um lugar de subjetivação, ou seja, como um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Em seguida, uma segunda ordem que se interessa não pela força de trabalho, mas também pelos órgãos, células, genes. Tudo que tende a ser valorizado no ser humano de modo a torná-lo cada vez mais eficiente, competente naquilo que se faz. Uma terceira refere-se à ideia de que não basta apenas ser alegre, é preciso estar constantemente em estado de euforia; são investidos estímulos e controle constante sobre o corpo, tornando o próprio prazer uma ordem sem exceção. Já a quarta ordem, controlada pelo poder da indústria de beleza, nutrição e saúde, prega que tudo pode e deve funcionar como um remédio. Aliada à publicidade, essas empresas objetivam anular as fronteiras entre beleza, saúde e bem-estar, criando, dessa forma, uma relação de interdependência. A quinta ordem, por sua vez, refere-se a uma série de serviços para alterar a fisiologia dos corpos, como transplantes, terapias gênicas, reprodutivas, implantação de próteses, cirurgias plásticas etc. Há um desejo de manter o corpo sexualizado, jovem, potente e no controle de todas as situações. Na sexta ordem, a autora revela a necessidade de que tudo no corpo seja preparado para ser exposto, colocado em pose para ser visto, como se estivesse fazendo um *marketing* de si mesmo. A sétima ordem refere-se à publicidade de grandes marcas de produtos que anunciam seu comprometimento com o social, como, por exemplo, a marca Natura. Segundo a política dessa empresa, prima-se por produtos oriundos de uma extração sustentável e faz questão de anunciar isso em suas campanhas. Por fim, a oitava ordem expõe que as verdadeiras redes que nos conectam às potências do mundo tornam-se opacas ou invisíveis, revelando apenas redes constituídas por poderes.

Ortega (2002), por seu turno, em seu texto *Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo*, ressalta o caráter do ascetismo como um elemento cultural que se apresenta como universal. Com base no pensamento foucaultiano, o autor expõe que este se aproxima do conceito de ascetismo quando define as “práticas de si”, as quais são determinadas a partir do encontro do indivíduo com sua cultura, sua sociedade, seu grupo social.

De acordo com o autor, se, no passado, havia práticas ascéticas que visavam processos de subjetivação, em que se recusava o corpo e se elevava a alma, ou, pelo menos, a busca do equilíbrio entre corpo e mente; na bioascese, isso não acontece, uma vez que o que existe é uma relação narcisista com o próprio corpo e uma relação de abandono do mundo. Segundo Ortega, a bioascese contemporânea é estranha às ideias antigas, visto que é exclusivamente corporal.

As práticas bioascéticas vão constituir as bio-identidades. Segundo o autor, a noção de biossociabilidade objetiva descrever e analisar as novas formas de sociabilidade surgidas da relação do capital com as biotecnologias e a medicina. As ações individuais passam a ser realizadas com o propósito de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude (ORTEGA, 2002, p.153).

O corpo e o *self*, segundo o autor, são moldados pelo olhar de censura do outro que leva ao discurso do risco, ou seja, é preciso que o indivíduo seja responsável nos seus comportamentos e nas escolhas do seu estilo de vida para que se tenha sempre saúde e um corpo perfeito. A capacidade do autoaperfeiçoamento individual constitui-se em um importante meio para o indivíduo exprimir sua autonomia e se inserir em um mundo competitivo. Por meio das várias práticas bioascéticas, uma pessoa mostra sua capacidade de cuidar de si e construir sua identidade. Nessa linha de pensamento, cria-se um imperativo de vigilância e da ascese constante

que foi absorvido pelo mercado. Este, por sua vez, oferece produtos de saúde, *fitness* e beleza, levando os seus consumidores a acreditar que, ao consumir esses produtos, estarão atingindo uma saúde e um corpo perfeitos.

## **PUBLICIDADE: SUBJETIVAÇÃO DOS/NOS CORPOS**

A vaidade e a aparência assumiram uma das principais referências nos séculos XX e XXI. Conforme Ferreira (2011), os cosméticos anti-idade, além da beleza da pele, prometem rejuvenescer, alterar e melhorar não só a pele, mas a vida. Atualmente, a indústria cosmética tem se expandido cada vez mais graças ao poder de outro segmento: o midiático. Por meio da publicidade, aquilo que antes era restrito a minoria, atualmente faz parte do coletivo, atuando, muitas vezes, como produtos de necessidades básicas, como é o caso de um produto antirrugas.

Compreendemos, assim, que a publicidade tem um importante papel na difusão e expansão desses produtos, visto que um de seus objetivos é capturar e atingir a população.

A publicidade é um grande meio de comunicação com a massa, pois não é possível fazer um anúncio adaptado a cada indivíduo da multidão consumidora. Logo, este anúncio tem de ser ajustado ao tipo médio que constitui o grupo consumidor visado pelo anunciante. Como tal, a publicidade é um poderoso fator de promoção de vendas e relações públicas, sendo possível ao anunciante e ao industrial estabelecer rápido contato com os consumidores, tornando seus produtos e ofertas conhecidos, assim como adquirir prestígio para sua firma. Graças a publicidade, é possível alcançar mercados distantes ou atuar simultaneamente em diversas classes socioeconômicas, em diferentes lugares, atingindo centenas de milhares de consumidores espalhados em vastas áreas geográficas (ruas, veículos, coletivos, escritórios, dentro do lar, etc.), condicionando este público para a compra de um produto (SILVA, 2000, p. 74).

Os produtos de beleza estão relacionados tanto ao campo individual como ao coletivo

e oferecem como objeto de análise não só os produtos em si, com suas formas e tecnologias próprias. Eles, graças à publicidade, apresentam um discurso de caráter disciplinar que se estabeleceu para que determinadas formas de corpo, aparência pessoal e social fossem propagadas e adotadas (FERREIRA, 2011).

Esses produtos trabalham essencialmente com a composição da aparência do corpo e do ser. São cosméticos rejuvenescedores que passam a fazer parte do corpo e atuar como mecanismo de transformação desse corpo. Ferreira (2011) argumenta que os cosméticos anunciam a condição social e anímica de seu usuário, como alegria, saúde, limpeza, beleza e sedução. A indústria cosmética alia o seu saber/poder ao da publicidade para oferecer ao indivíduo não somente um produto, mas um estilo de vida, assim, a publicidade tornou-se importante elemento revelador e modificador da sociedade.

Em se tratando de publicidade, a imagem tem um papel fundamental. Como revelam Tasso e Rostey (2010), a mídia constitui-se uma prática formadora de identidades, em que as representações e os sentidos são instituídos pelas imagens. A mídia, conforme os autores, permite a construção do real, o qual é apresentado com efeitos de verdade. Ela molda as imagens segundo suas vontades, de acordo com suas concepções subjetivas.

A expansão do papel da mídia na formação de mentalidades sublimou, estabeleceu e disseminou padrões e antigas regras relativas ao corpo. Segundo Ferreira (2011), nas últimas décadas a mídia tem reforçado a participação do corpo físico na constituição da subjetivação, entre outros elementos, é por meio da publicidade de cosméticos, por exemplo, que ela vem fazendo associação entre sucesso social e certos predicados corporais.

A publicidade trabalha com aquilo que há de narcisismo nas pessoas. A maioria dos anúncios traz, em seus *slogans*, imagens, a ideia de que é

preciso se destacar, aparecer, fazer-se notar. No discurso publicitário, tudo o que se consome, como, por exemplo, produtos anti-idade, tem o objetivo de atrair os olhos do outro. Como já apontado por Ortega (2002), o indivíduo vive em constante vigília pelo olhar do outro.

## UM BREVE OLHAR ANALÍTICO SOBRE AS SÉRIES ENUNCIATIVAS

No que tange à indústria publicitária, os produtos de beleza, em geral, acompanham a vida das mulheres, durante toda a vida. O corpo deve ser cuidado em todos os sentidos e a pele é um dos principais alvos das linhas de cosméticos. Ela deve ser nutrida todos os dias de acordo com o grau de importância que este produto possui na vida das pessoas, principalmente na das mulheres. Sendo assim, os cosméticos tornam-se condição indispensável, pois assume um significado não só biológico, mas também social. Não é só por prolongar a vida, ser mais jovem e rejuvenescer, mas melhorar a qualidade de vida. Assim, podemos observar o seguinte exemplo a seguir:



FIGURA 1 – Anúncio do produto Renew da Avon

Na Figura 1, temos o anúncio da marca Avon. Neste anúncio, podemos destacar os seguintes enunciados verbais: “Chegou a revolução genética anti-idade”; “Pele até 10 anos mais jovem em apenas 8 semanas”; “Renew Genics

– apresentamos Renew Genics. Formulado com exclusiva Tecnologia YouthGen, estimula o gene da juventude deixando sua pele com uma aparência até 10 anos mais jovem. Claridade e firmeza visivelmente recuperadas e as rugas, transformadas”. Notamos que este anúncio vale-se de recursos verbais e imagéticos para apresentar saberes utilizados para a exposição e divulgação do lançamento do produto: Renew Genics. Há informações pretensamente científicas quando observamos o uso de expressões, como “revolução genética”, “Formulado com exclusiva Tecnologia YouthGen”. As palavras “revolução” e “genética” são empregadas com letras maiores, sugerindo, dessa forma, o caráter de mudança oferecido pelo produto. Essas expressões estão indicam um uso do saber científico como uma forma de legitimar a eficiência do produto, como ocorre em diversos anúncios publicitários. Esse pensamento científico é reforçado pela imagem de estruturas moleculares, evidenciando as propriedades químicas e científicas para sustentar sua eficácia. Corroborando, dessa forma, com os pressupostos teóricos de Sant’Anna, que afirma que os estudos genéticos aliam-se ao desenvolvimento tecnológico como uma forma de ação sobre os corpos.

É utilizada a imagem de uma *top model* internacional (A Avon sempre faz uso de modelos ou atrizes que fazem sucesso para a divulgação de seus produtos em anúncios). É a imagem de uma bela mulher, com uma pele visivelmente perfeita. O anúncio sugere que isso ocorre porque ela usa o produto e cuida do rosto. Ao usar a modelo internacional e atriz Paulina Porizkova<sup>3</sup>, o anúncio sugere que, adquirindo os produtos da linha Renew Genics, a consumidora estará levando não só um produto de alta tecnologia desenvolvido por cientistas, mas acima de tudo poderá ter uma aparência de uma *top model* internacional, ainda que

<sup>3</sup> <http://blogs.diariodonordeste.com.br/target/noticias/avon-lanca-renew-genic-com-estrategia-de-comunicacao-diferenciada> - Acesso 28/08/2018.

possamos perceber que a modelo está perfeitamente maquiada para esta divulgação.

Outro recurso que também merece destaque é o fator tempo, apresentando dois enunciados “pele até 10 anos mais jovem.” e “em apenas 8 semanas”, o anúncio expõe um aspecto que chama atenção nas divulgações de cremes anti-idades. O Renew-Genics promete uma pele renovada em até dez anos, nessa linha de pensamento, a Avon oferece um produto que se proclama capaz de transformar o tempo, ideia reforçada pelo modalizador “até”. Em contrapartida, de forma estratégica, convence-se sobre a ação de rapidez desse produto “em apenas 8 semanas”. Agora, os consumidores são induzidos a querer rapidez nas ações do presente, ideia intensificada pelo modalizador “apenas”.

A seguir, observamos uma peça publicitária da marca O Boticário:



FIGURAS 2 e 3 – Anúncio da linha Active de O Boticário

O anúncio (Figuras 2 e 3) inicia-se com um enunciado verbal em destaque “Seu tratamento para uma pele linda – conheça os produtos que vão deixar sua pele limpa, macia e hidratada todos os dias”. Observamos a utilização de uma série de adjetivos valorativos que enaltecem as vantagens em se adquirir os produtos, como *linda, limpa, macia e hidratada*. Essas palavras são modificadas pela locução adverbial de tempo *todos os dias*, ressaltando que os efeitos provocados pelos produtos são contínuos. Ademais, o nome *Active* refere-se à noção de ativar, impulsionar e acelerar, contribuindo para uma visão positiva dos produtos dessa linha.

No folheto do produto, há imagens de três mulheres cada qual representando uma faixa etária. Em destaque, está a de 45+. Para esta, é exposto “Traz firmeza e combate as rugas”. A ela, são oferecidas três opções de *Active Genes*: Dia, Noite e Área dos olhos, as quais prometem “Pele mais firme e menos flácida”; “Redução de rugas e linhas de expressão”; “Bolsas e olheiras mais suaves”. Em uma foto menor, está uma mulher de 30+, para quem, considerando as três opções já elencadas, é oferecido “Reduz os sinais e as linhas de expressão”; “Pele com aparência mais jovem após 14 dias”; “Pele mais firme e com maior sustentação após 28 dias”; “Pele mais firme e resistente após 14 dias”; “Diminuição de rugas e linhas de expressão após 14 dias”. Há, ainda, também em foto menor, a imagem de uma mulher de 60+. A esta é apresentado: “Reduz a flacidez e dá definição ao contorno do rosto”; “Pele do pescoço com aparência mais jovem após 14 dias”; “Rosto com o contorno mais definido e firme após 28 dias”. É interessante observar que, para cada idade, há um direcionamento: para a 30+, “reduz os *sinais* e as *linhas* de expressão”, o tom é suave, visto que as marcas ainda não são tão evidentes. Já para a de 45+, é dito que “traz *firmeza* e combate as *rugas*”, notamos uma preocupação com as marcas da idade, as rugas, e tem-se uma promessa de dar firmeza a essa pele. Para a de 60+, observamos um direcionamento para aquilo que aflige a maioria das mulheres dessa idade, a flacidez, então, promete-se reduzi-la.

Considerando esses direcionamentos específicos para cada idade, de modo geral, os produtos Active garantem a suas consumidoras *redução de rugas e de linhas de expressão, aparência mais jovem, uma pele firme, firmeza, sustentação*. Notamos, também neste anúncio como no da Avon, as locuções adverbiais de tempo, como *após 14 dias* ou *após 28 dias*, demonstrando o propósito de evidenciar a rapidez da ação desses produtos.

Faz parte do mercado consumidor oferecer produtos cada vez mais específicos e segmentados

por função ou área do corpo, no caso aqui, na área do rosto. Convence-se que agora não é necessário mais um só produto para o rosto todo, mas, sim, um produto para o contorno dos olhos, da boca etc. Além de não ser suficiente só um período do dia, como colocado no anúncio por meio de ícones (sol/lua), os produtos apresentam sua versão diurna e noturna. Há outras marcas dessa segmentação, como já exposto, o uso das faixas etárias: 45, 30 e 60. Na contemporaneidade, cada parte do corpo deve ser valorizada, visto que ele é um objeto que precisa ser notado, apreciado pelo olhar do outro que está em constante vigia. É importante, ainda, considerar a imagem das três mulheres, aqui retratadas. Elas estão olhando diretamente para o interlocutor, fitando-o, com um gesto de cabeça levemente inclinada, duas delas apoiando a mão no rosto, estão sorrindo, como se dissessem que tudo está perfeito com a idade delas graças aos cremes da Active.

Por último, é expresso em nota de rodapé que os resultados foram obtidos a partir do uso de voluntários e que esses testes foram realizados no laboratório de *O Boticário*. Com isso, percebemos, mais uma vez, que toda a construção desses produtos visa produzir um caráter científico, assim como um efeito de verdade. Nesse sentido, utilizar-se de bases tecnológicas, é um recurso usado pela mídia para divulgar, anunciar e convencer, corroborando, dessa forma, com as ideias de Sant’Anna (2002), visto que há uma junção dos saberes tecnológico e científico para se exercer o poder sobre os corpos, por intermédio, desse modo, de uma noção de estímulo e controle para que esses produtos tornem-se uma necessidade básica.

A Natura, por sua vez, apresenta uma grande campanha<sup>4</sup> para o lançamento da linha Chronos 2016. Com a mensagem “A beleza não

4 Disponível em: <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/6157/natura-reformula-linha-chronos-e-estrela-mega-campanha-para-apresentar-novidades> - Acesso 27/07/2018

nasce pronta, não obedece a padrões, não segue estereótipos. É viva e está em constante movimento, se transformando a cada dia”, a empresa procura apresentar um diferencial em seus anúncios. A marca parte do princípio de que em nossa sociedade o anseio por beleza é manipulado com a imposição de estereótipos e preconceitos que estabelecem padrões de idade, peso, comportamento etc. A Natura tem o propósito de convencer seu público de que pretende desmistificar esses padrões, argumentando que a beleza se manifesta e é percebida por um processo harmonioso no qual a mente cultiva e preserva o corpo, confirmando, assim, as ideias de Ortega (2002), em que ele afirma que as práticas da bio-ascese são voltadas para o cuidado do corpo. Nessa linha de pensamento, veicula-se a ideia de que o indivíduo deve manter uma relação agradável e em conformidade com o seu corpo, embelezar-se sem exageros ou torturas. Assim, dentre os vários exemplos anunciados pela Natura, visto que, nesta campanha, ela considera os vários estilos e etnias das mulheres, com o intuito de que todas se sintam referenciadas, escolhemos somente alguns, posto que estamos tratando de um artigo.



FIGURAS 4 e 5 – Anúncio da linha Chronos da Natura (2016)

Na Figura 4, é expresso “Viva a beleza viva dos 33 anos da Luísa. A beleza que não nasce pronta, mas se transforma a cada dia”.

Neste trecho, podemos apontar alguns saberes linguísticos, utilizados como recursos para se atingir determinados efeitos, como, por exemplo, o emprego do vocábulo *viva* que foi aplicado na forma verbal imperativa, atuando sobre o comportamento do interlocutor; e também com a noção de adjetivo, caracterizando uma beleza com vivacidade, energia. Notamos, ainda, a imagem de uma mulher que nos olha diretamente e ela tem um nome, Luísa, o qual está determinado pelo artigo *a*, demonstrando certa proximidade. Ao partir dessas colocações em forma de depoimento, a marca, estrategicamente, constrói efeitos. No enunciado seguinte, temos a informação que a beleza *não* nasce pronta, no entanto o articulador *mas* contrapõe essa ideia, expondo que se pode transformá-la.

Ampliando esse pensamento, na Figura 5, encontramos o seguinte enunciado verbal: “ROSTO – Respeitar as necessidades específicas de cada momento da vida ou escolher uma opção mais prática e descomplicada. Seja qual for o seu jeito de cuidar do rosto, em Chronos você encontra tudo o que precisa para viver a sua beleza viva”. Observamos que o vocábulo *rosto* vem em destaque, atraindo a atenção do interlocutor, em seguida, ele é impelido pela palavra *respeitar*, ou seja, convoca-se essa mulher a si *respeitar* considerando suas características próprias, porém é no produto Chronos que ela encontrará *tudo* o que sua beleza precisa. Ainda que o pronome *tudo* tenha sua classificação como indefinido, neste contexto ganha uma conotação valorativa, pois o seu emprego evidencia o caráter essencial do produto. O uso de recursos linguísticos é importante para se criar efeitos de sentido, desse modo, notamos o emprego dos pronomes *você*, *seu* e *sua*, reforçando a ideia de proximidade com o interlocutor.



FIGURAS 6 e 7 – Natura Chronos

Na figura 6, por sua vez, temos a imagem de uma mulher negra, identificada como Indira, dando visibilidade a um grupo minoritário, dessa forma, para uma outra etnia. Há, também, os seguintes enunciados: “Do que sua pele precisa aos 30 anos? Renovação e energia 30+”; “Reduz linhas de expressão, suaviza sinais de cansaço, recupera a energia e hidrata a pele”. De início, percebemos o emprego de uma pergunta retórica, para, em seguida, vir a resposta “Renovação e energia 30+”. Os termos utilizados são de valor positivo. Notamos, ainda, a imagem de dois produtos Chronos, representados pelos ícones sol/lua como referindo-se ao dia e à noite, mais uma vez é nos dada a noção de ciclo no modo como se utiliza esse produto, não basta um só, é preciso o diurno e noturno. Essa ideia é reforçada por uns traços dando a noção de um movimento em círculo. Os produtos para a faixa etária 30+ podem promover a suas consumidoras: “*Imediatamente* – Recupera a energia da pele e hidrata”; “*7 dias* – Estimula a renovação celular”; “*15 dias* – Restaura a barreira natural de hidratação da pele”; “*30 dias* – Suaviza as linhas de expressão e melhora a textura da pele”; “*60 dias* – Reduz rugas”. Chama a atenção nesses enunciados, mais uma vez as expressões temporais, em que é estipulado um prazo de sessenta dias para se ver o resultado do uso do produto, sendo que *imediatamente* já é possível recuperar a energia da pele e hidratá-la. No final, é expresso “Tecnologia

exclusiva Chronos – extrato de jambu + polifenóis”. Nesse enunciado, identificamos mais uma vez que o saber científico é acionado, a fim de caracterizar efeito de verdade ao que é anunciado.

Esses mesmos recursos aplicados na Figura 6 para a construção de sentido, podem ser observados na Figura 7, porém o que muda é a faixa etária retratada, a mulher de 70 anos ou mais. Temos a imagem real de uma mulher de 70 anos que, assim como a Indira, essa mulher, Christel, fita o interlocutor, evidenciado que está feliz com a sua idade, com a sua pele.

Em Ferreira (2011), consta que a palavra “Chronos”, nome da linha de produtos Natura, é inspirada na divindade grega que era considerada o senhor do tempo. Com esse pensamento, a marca põe ao alcance das consumidoras um produto do qual se acredita ter o poder de controlar os efeitos da idade, fazendo com que sejam senhoras capazes de dominar o tempo. A Natura prega uma noção de atitude de que a mulher, independentemente da sua idade ou de seu estilo, ela deve gostar de si e se cuidar utilizando os seus produtos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto socioeconômico, em que o corpo é utilizado não somente como uma força para se alcançar algo, mas, ao contrário, toda força é empreendida em função desse corpo, a fim de moldá-lo, discipliná-lo e controlá-lo para si mesmo. Há uma necessidade desenfreada para se eternizar a vida e a beleza.

Por meio da materialização de uma série enunciativa, analisamos alguns anúncios publicitários de marcas de reconhecimento no mercado brasileiro: Avon, O Boticário e Natura. Percebemos que essas indústrias associam seu poder econômico ao saber de outros campos como o científico e tecnológico, bem como ao saber/poder midiático por meio da publicidade. Assim,

os discursos são construídos de modo a apresentar efeitos de verdades e processos de subjetivação. Nesses discursos, a mulher é considerada nas suas mais diferentes faixas etárias, como vimos aqui, entre os 30, 45, 60 ou 70 anos. A elas, é direcionado um discurso individualizado, em que a publicidade com seus recursos próprios, como elementos linguísticos, imagens, fazendo com que essas mulheres se identifiquem com os processos de subjetivações produzidos por esses poderes.

A Natura promove um discurso diferenciado em relação aos apresentados pela Avon e O Boticário. Estas duas marcas consideram a beleza de forma padronizada. Haja vista que a Avon tem como modelo representante de seus produtos uma *top model* internacional. A imagem exposta é de uma bela mulher; é uma beleza a ser perseguida, atingida. Já O Boticário dispõe a imagem de suas modelos de forma parecida, cabeça inclinada, mão no rosto como se estivesse mostrando-o, além de estarem devidamente maquiadas. Dentro do anúncio, tudo está perfeito, as modelos estão contentes, realizadas e eternizadas, posto que elas desfrutam da vida com produtos que rejuvenescem.

A Natura, por sua vez, apresenta um discurso que individualiza, particulariza cada mulher. Para isso, utiliza-se de recursos linguísticos como os pronomes sua, seu, você, assim como os nomes próprios Luísa, Indira e Christel. O forte do anúncio é exatamente trazer a imagem de mulheres reais, passando legitimidade ao discurso proposto pelo anúncio. No plano da invisibilidade, está dito para que, cada mulher, considerando sua idade específica, sintam-se referenciada.

Nesse sentido, essa marca propõe um anúncio em que considera outros tipos de beleza, que não mais a padronizada pela mídia em geral. O discurso dessa marca desloca esse conceito, valorizando aquilo que é próprio de cada idade. Com esse discurso, busca-se atuar nos vários corpos para que estes sintam-se referenciados e

interessados em valorizar e manter sua beleza, adquirindo um produto *Chronos*, afinal, a empresa pensa na individualidade de cada mulher e tem um compromisso social na elaboração de seus produtos, pois seus extratos são oriundos de fontes renováveis.

No entanto, o que observamos é a atuação de poderes econômicos que se aliam a diferenciados saberes científicos, tecnológicos e publicitários a fim de instaurar processos de subjetivação, por meio de um controle, visto que essas mulheres são convocadas a todo o momento a vigiar seu corpo (aqui rosto) para ver os sinais do tempo e, assim, são estimuladas a usar os produtos anti-idade para manter sua identidade, sua beleza. Por conseguinte, a adesão desses corpos a esses discursos representa o grande poder econômico dessas empresas.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, A. Biopolítica e resistência - O legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth (org.). *Figuras de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. O Boticário – Loja de bolsa/ ciclo 03 – de 22/2/2016 a 20/3/2016.

FERREIRA, A. A. *Rejuvenescer, maquiarse e perfumar-se: imagens e representações dos produtos de beleza e de seus fabricantes em anúncios publicitários*. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, 2011.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACHI, P.; NAVARRO, P. O corpo moldado: corporeidade mediada e subjetivação. In: TASSO, I.; NAVARRO, P. (orgs.). *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem, 2012.

ORTEGA, Francisco. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANT'ANNA, D. B. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Zander Campos da. *Dicionário de Marketing e propaganda*. 2 ed. Rio de Janeiro: Referêcia. 2000.

TASSO, I. E. V. S. ; ROSTEY, J. C. M. Governamentalidade, identidade e representação em Cidade de Deus: articulações entre arte e política. In: POSSENTI, S.; PASSETI, M. C. (orgs.) *Estudos do texto e do discurso: política e mídia*. Maringá: Eduem, 2010.

**Submissão: 14 de junho de 2019.**

**Aceite: 17 de julho de 2019.**

# “Eu tenho que aprender sozinha”: o sujeito feminino pela poesia de Adrienne Rich

Ariane Neto Avila Neto de Farias<sup>1</sup>

Ânderson Martins Pereira<sup>2</sup>

Mariane Pereira Rocha<sup>3</sup>

## RESUMO

Relegada ao espaço privado, a figura feminina teve a multiplicidade que envolve a construção de sua subjetividade excluída das linhas históricas: a maternidade e o matrimônio foram os únicos papéis delegados à mulher. Contudo, na atualidade, as multifacetadas femininas passam a ser percebidas a partir de um movimento de tomada de consciência e do necessário olhar às variadas experiências das mulheres. Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da construção da subjetividade feminina na poesia de Adrienne Rich. Para tanto, foram selecionados os poemas “Aunt Jennifer’s Tiger” (1973), “Diving into the wreck (1971), “A valediction forbidding mourning” (1971), “I dream I am the death of Orpheus” (1971) e “Trying to talk with a man” (1971). Esse estudo parte da reflexão de teóricos como Michel Foucault (2015) e Michelle Perrot (2009).

**Palavras-chave:** subjetividade; feminino; Adrienne Rich; poesia.

## “I HAVE TO LEARN ALONE”: THE FEMININE SUBJECT ON ADRIENNE RICH’S POETRY

## ABSTRACT

Relegated to the private space, the female figure had the multiplicity that involves the construction of their subjectivity excluded from the historical lines: motherhood and marriage were the only roles delegated to women. However, today, women’s multifaceted are perceived from a movement of awareness and the necessary look at the varied experiences of women. From this perspective, the present work aims to reflect on the construction of female subjectivity in the poetry of Adrienne Rich. Therefore, the poems “Aunt Jennifer’s Tiger” (1973), “Diving into the wreck” (1971), “A valediction forbidding mourning” (1971), “I dream I am the death of Orpheus” and “Trying to talk with a man” (1971) were selected to this analysis. This study is based on the reflection of theoreticians such as Michel Foucault (2015) and Michelle Perrot (2009).

**Keywords:** subjectivity; feminine; Adrienne Rich; poetry.

1 Doutoranda em Letras, área de concentração Literatura (FURG), arianenetof@gmail.com.

2 Doutorando em Letras com ênfase em Estudos Literários, na linha de Sociedade, (inter)textos literários e tradução nas Literaturas Estrangeiras Modernas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista Capes CAPES. E-mail andersonmartinsp@gmail.com

3 Mestrado em Letras na área de Literatura Comparada pela Universidade Federal de Pelotas (2019, docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail marianep.rocha@gmail.com

Já na primeira metade do século XX, em *O segundo sexo*, Simone de Beauvoir afirmava que “a mulher sempre foi, senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições” (BEAUVOIR, 2009, p.21). Nesse sentido, se o poder do homem era baseado na competência desse de atender às necessidades daqueles por quem era responsável; as esposas, filhas, netas tinham a dependência como sinônimo de sua feminilidade, determinando a noção de que a mulher deveria construir-se como para outrem — o masculino.

Sobre as demarcadas diferenças entre homens e mulheres, a historiadora Michelle Perrot (2009) afirma que a sociedade patriarcal também define suas bases na separação do que é trabalho masculino e do que é trabalho feminino. Enquanto os sujeitos fortes — homens — ampliavam e diversificavam suas atividades, muitas delas no setor público, as mulheres ficavam cada vez mais longe dos olhos do povo, tomando para si a maternidade e os trabalhos domésticos, tornando o privado o seu lugar de dever. É a partir desses espaços que o feminino tem sua história contada e é com base nesse lugar que a sexualidade feminina vai ser moldada pelos desejos dos detentores do poder no sistema patriarcal.

A partir do entendimento das representações dos papéis sociais como uma maneira de conhecimento socialmente construída e partilhada, que nas relações entre os sujeitos institui a realidade, compreendeu-se a sujeição das mulheres a um saber que reduz sua definição como indivíduo social e o seu espaço, ao seu corpo/sexo e a características como carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família (esposo e filhos). A mulher era, assim, moldada e desvalorizada com base em uma concepção de superficialidade e de moral escorregadia e duvidosa que pedia, de seus homens (maridos, pais, irmãos etc), constante precaução, já que estas “são destruidoras em potencial como se

fosse mais do que evidente que jamais aceitariam, voluntariamente, os papéis que lhe são designados” (PERROT, 2009, p.44).

A dominação da figura feminina se dava principalmente pelo aprisionamento de seu corpo, que deveria estar a serviço do homem. Entendido como o corpo saturado de sexualidade (FOUCAULT, 2015, p. 113), e que, por isso, se não controlado, seria a perdição da razão masculina, esse é tomado de seu verdadeiro “dono” e sujeitado aos desmandos “de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e/ou obrigações” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Dessa ótica, o corpo e a sexualidade feminina são vistos de uma única perspectiva, que, ao seguir os padrões heteronormativos, sofrem com uma manipulação calculada de todos os seus elementos (gestos) e comportamentos. Como resultado disso, temos uma subjetividade feminina domesticada, que responde às transformações e demandas de uma sociedade que preestabelece como seus os espaços da maternidade e do matrimônio (heterossexual) obrigatórios.

Isto posto, o objetivo do presente artigo é refletir acerca da construção da subjetividade da figura feminina nos versos da poesia da escritora estadunidense, Adrienne Rich (1929-2012). Para a análise aqui proposta foram selecionados os poemas “Aunt Jennifer’s Tiger” (1973), “Diving into the wreck (1971), “A valediction forbidding mourning” (1971), “I dream I am the death of Orpheus” (1971) e “Trying to talk with a man”<sup>4</sup> (1971), poemas que compõem uma fase importante da escrita da poeta sobre o sujeito feminino, seus papéis e os reflexos do período de silenciamento da mulher no contexto social e político em que vive. De poeta alimentada por escritores que criam a partir de uma perspectiva masculina, Rich

4 Optamos por trabalhar com a língua original dos poemas por acreditarmos que, se traduzidos, eles perderiam muito da essência de seu trabalho com a língua (ritmo, metáforas etc).

transforma-se em uma importante porta-voz dos direitos das mulheres.

Os trabalhos da poeta, crítica e ensaísta estadunidense aumentam gradativamente o seu comprometimento com o político e com a luta para o desmantelamento de rótulos que denominam um feminino desviante, que por séculos servem para a promoção da hierarquia social, destituindo-o, assim, de subjetividade identitária, partindo de conceitos repletos de estereótipos e apagam as suas individualidades. Rich, dessa forma, discutiu teoricamente concepções acerca do sujeito feminino e, ao tratar sobre o referido tema, julga necessário que os problemas que circundam a submissão feminina saiam do âmbito privado, atingindo uma dimensão mais abrangente. É através de seu eu lírico que a ideia de um feminino formado pela noção do “Outro”, utilizando o termo cunhado por Simone de Beauvoir (2009) ao se referir ao sujeito masculino como aquele que é essencial ao funcionamento social — o sujeito público —, e ao feminino como o inessencial — o sujeito privado, passa a ser questionado. Com esse objetivo, essa temática perpassa todo o trabalho de Rich, mas é no início deste que o olhar para o feminino tendo como referência o masculino se faz mais presente.

Através da lírica de Rich, compreendemos ainda o papel da linguagem para as relações de gênero em nossa sociedade. Afirma a autora que, “o ato de “nomear” até hoje é uma prerrogativa masculina”<sup>5</sup> (2001, p. 11). Se dar nome aos objetos, ações etc, é uma ação masculina, precisam as mulheres, de acordo com a teórica, tomar para o si o poder do discurso, atividade necessária para o exercício de reescrita da história. Complementando essa noção, a poeta pontua que é através da linguagem que as maiores transformações acontecem. Uma história narrada por mulheres é a chance do reconhecimento e destaque aos mais diversos papéis e lugares do

feminino. É pelo sonho de uma linguagem comum que a poeta, através do eu lírico propõe uma releitura e reescrita de estratégias que silenciaram o feminino no passado, construindo assim um lugar onde o poder feminino possa emergir (2001, p. 24).

Mesmo em uma época na qual Rich ainda sofria com a influência de escritores homens em sua escrita, seu discurso como ativista feminista já se mostrava forte, como podemos perceber em “Aunt Jennifer’s Tiger”, poema publicado na coletânea *A Change of World* (1951). Nesse poema, a poeta nos apresenta “Aunt Jennifer” — “tia Jennifer” em tradução para língua portuguesa, demarcando que a rotina narrada é a de uma figura feminina — personagem caracterizada por sua passividade e sufocamento diante do matrimônio, mostrando o poder exercido pelo masculino sob as mulheres e o desconforto sentido perante tal dominação. Uma figura feminina que através de sua arte busca subterfúgios para viver livremente, tomando sua imaginação, que não pode capturada ou controlada, como aliada.

No decorrer dos versos do poema, é possível perceber uma mulher que está diante de um conflito. Dentro dela encontram-se dois diferentes femininos: um acostumado à rotina delegada às mulheres, e outro, em um processo de reconhecimento de uma necessária liberdade frente as cobranças sociais. A partir dessa imagem, palavra por palavra, somos carregados para um espaço em que a liberdade da imaginação feminina é representada por tigres imponentes — “tigers prance across a screen” (RICH, 1951, v. 1) — e o papel submisso das mulheres é expresso pelo peso da aliança na mão de tia Jennifer — “Sits heavily upon Aunt Jennifer hand” (RICH, 1951, v. 8). Mesmo que o título do poema vincule o feminino a uma figura como o tigre, reconhecida por características como a força, a audácia e o poder, “Aunt Jennifer” ainda sente que o peso da submissão e o silêncio diante do masculino

5 No original: “How the very act of naming has been till now a male prerogative”

perdurarão mesmo em sua morte. Sua mão, assim como sua alma, é aterrorizada por seus deveres diante do masculino – “When Aunt is dead, her terrified hands will lie/ still ringed with ordeals she was mastered by” (RICH, 1951, v. 9-10). O eu lírico de Rich, sobrecarregado pelos deveres conjugais, sente o peso de valores e convenções sociais, nos quais a figura feminina é relegada ao espaço do esquecimento, que visivelmente é preenchido por sonhos e devaneios de mudanças.

Nota-se que o eu lírico é apresentado exercendo uma atividade reconhecidamente feminina, a tecelagem, como mostra o verso a seguir: “Aunt Jennifer’s finger fluttering through her wool/ Find even the ivory needle hard to pull” (RICH, 1951, v. 5-6). Historicamente, a tecelagem, além de necessária à prosperidade do grupo doméstico, possui outra conotação: a de ser um meio de comunicar feminino<sup>6</sup>. O jogo de significados com o verbo tecer é visível. A construção do poema é feita de tal forma que o eu-lírico possui, metaforicamente, em suas mãos a linha de seu destino, é dessa forma, que o desejo de fuga de tia Jennifer é retratado por sua maravilhosa tapeçaria, representando tigres de “topázio”, um símbolo da força e da liberdade que ela só pode sonhar em possuir. Porém, “Aunt Jennifer” não sabe se poderá traçá-lo sem esbarrar no peso do poder masculino. Seu futuro é marcado pelo peso da aliança, símbolo de seu compromisso de submissão, como é sugerido nos versos 7 e 8: “The massive weight of Uncle’s wedding band/ Sits heavily upon Aunt Jennifer’s hand” (RICH, 1951). Por outro lado, enquanto tece a lã, seu destino imaginado, o eu lírico dá asas aos sonhos silenciados e, nesse espaço, o homem não tem força, nem é temido:

<sup>6</sup> A literatura apresenta personagens femininas que personificam a importância da tecelagem para as mulheres. Na *Odisseia*, Penélope, que tece enquanto ilude possíveis pretendentes e espera o seu bem-amado, Ulisses, e de *Sherazade*, que tece diversas histórias e aventuras para salvar a “raça feminina da ira do rei Shariar, que após ser traído, havia decidido matar a todas as mulheres com que se casasse” (CRUZ, 1998, p. 38).

“They do not fear the men beneath the tree (RICH, 1951, v. 3). “Aunt Jennifer” é, ao mesmo tempo, o indivíduo e o seu desejo em ser o tigre, animal que desbrava caminhos nunca antes pisados, aquela que vence os inimigos e que vislumbra um lugar de liberdade, e sujeito consciente de que sua posição inferior feminina não lhe dá opções, tendo ela que cumprir com os papéis que lhe foram pré-estabelecidos.

Um feminino que se constitui através do olhar masculino é também apresentado no poema “Diving into the wreck”, publicado na coletânea de mesmo nome, publicada em 1973. Sobre a coletânea, a autora afirmou que “velhas histórias precisam ser conhecidas antes de se embarcar em uma jornada de mudanças”<sup>7</sup> (2001, p. 146), justificando, assim, o porquê de ainda trazer marcas do masculino em seu eu lírico.

No referido poema, mesmo que nos deparemos com um sujeito que gradualmente compreende o poder de sua voz, ainda se percebe um eu lírico intimidado pela força masculina e que representa “o inverso do homem.[...] Um feminino sem identidade própria” (PERROT, 2009, p. 44). Isso pode ser depreendido pelo cenário claustrofóbico, guiado pelos versos do poema que, figurativamente, produzem um oceano, no qual o eu lírico mergulha em busca de seus destroços, pedaços de um feminino silenciado, conforme nos versos abaixo:

I go down.  
Rung after rung and still  
the oxygen immerses me  
the blue light  
the clear atoms  
of our human air.  
I go down.  
My flippers cripple me,  
I crawl like an insect down the ladder (RICH,  
1972, v. 22-30)

<sup>7</sup>No original: It is necessary to know the old stories before embarking on a journey to change them.

A imagem poética da escada sugere que há uma saída desse espaço claustrofóbico e o eu lírico reconhece que essa escada sempre esteve à sua disposição - “The ladder is Always there” (RICH, 1972, v 14), entretanto, parece precisar de alguém que o auxilie na utilização da mesma: “and there is no one/ to tell me when the ocean/ will begin” (RICH, 1972, 31-33). Nesse sentido, há uma batalha sendo travada entre as vozes do eu lírico nesse poema. Se por um lado, atentamos para uma escada que representa uma saída, por outro, percebemos que o eu lírico não se reconhece capaz de usá-la por si só. Assim, se olharmos de uma perspectiva na qual o eu lírico busca a emancipação do feminino, a escada pode ser compreendida como a representação de que o feminino, aos poucos, foi se dando conta da possibilidade dos caminhos não antes habitados, e visualizando uma escada como meio para a chegada aos seus eus não conhecidos.

Ademais, Rich, pela voz do eu lírico, revisita, em *Diving into the wreck*, os velhos mitos patriarcais que separam o feminino do masculino, duas inconciliáveis facções em constante guerra. Através de metáforas, os versos do poema objetivam mostrar certas verdades acerca do sujeito dominante, e as consequências desse poder sobre o sujeito dominado. Tais mitos podem ser entendidos como os próprios destroços (*wreck*) do título do poema aqui analisado. Assim, são revisitados aqueles que perpetuam a batalha da divisão entre os sexos e, conseqüente, a disciplina do feminino, que já era bem marcada na Bíblia Sagrada por Paulo (na primeira Epístola a Timóteo), prescrevendo o apagamento às mulheres: “a mulher aprende em silêncio, com toda a sujeição. Não permito que a mulher ensine nem use de autoridade sobre o marido, mas que permaneça em silêncio”.

Nesse viés, olhando para o poema da estadunidense e o lugar ocupado pelo feminino em uma sociedade patriarcal, pode-se afirmar que, no poema, a imagem da água do oceano simboliza o

peso da figura masculina sobre o feminino, já que, embaixo dessa, suas vozes não podem ser ouvidas. Porém, a água também pode ser lida a partir de suas diversas características, tendo em vista que a mansidão do mar pode transformar-se em uma força destruidora, possibilitando a leitura de um jogo entre os gêneros e as relações de poder que envolvem a sociedade. O eu lírico pontua que, para o feminino, o estar submerso é sufocante; é estar à espreita das ações e reações de um indivíduo dominante, refletindo as dificuldades em ser mulher em uma sociedade masculina.

“Diving into the wreck” mesmo sugerindo que aos poucos o sujeito feminino passa a perceber que pode vencer o poder da água, trilhando seus próprios caminhos, traz a grandiosidade e a imensidão do oceano, representando o masculino que há muito detém o poder. Nos versos do referido poema, ele vai metamorfoseando-se, do azul para verde e, depois, para preto — “First the air is blue and then/it is bluer and then green/ and then black” (RICH, 1972, v. 34-36) — representando os caminhos perigosos para esse feminino que anda em direção contrária aos desejos do masculino. Não podemos esquecer que esse sujeito feminino é um indivíduo histórico (FOUCAULT, 2015) e toda tentativa de fuga desse espaço controlado é compreendido como uma atitude negativa, tendo em vista que é o sujeito masculino que deve ser respeitado. Assim, um feminino que foge às regras do homem cairia em perdição.

Não obstante, no decorrer da leitura de “Diving into the wreck” temos a confirmação da solidão feminina: “I have to learn alone/ to turn my body without force” (RICH, 1972, v. 41-42). Ela está sozinha quando decide não mais trilhar os caminhos do homem, isolada de toda e qualquer significativa participação social. Mesmo que, ao final do poema, o eu lírico reconheça a necessidade e as possibilidades para o estabelecimento de suas forças, naquele momento, seu corpo é paralisado — “My flippers

cripple me” (RICH, 1972, v. 29) — em frente aos seus medos, diante do peso de seus deveres.

Dessa maneira, já próximo aos últimos versos do poema, uma figura masculina — “And I am here, the mermaid whose dark hair/ streams black, the merman in his armored body” (RICH, 1972, v. 72-73) — surge em seu forte corpo como guia de sua aventura aquática, ficando evidente que essa mulher, em nossa sociedade, necessita da representação de uma figura masculina para que, de alguma maneira, detenha certo poder ou tenha a ilusão de tê-lo, sugerindo que ambos os gêneros não conseguem fugir dos papéis que lhe são reservados.

É interessante observarmos também a utilização da figura de um objeto cortante: o eu lírico carrega uma faca, metáfora para a necessidade que esse feminino tem em cortar as adversidades e limites encontrados na procura por seus próprios caminhos. O eu lírico também carrega uma câmera para gravar os caminhos e dificuldades enfrentadas por onde passou, tomando como pilar o próprio livro dos mitos, que apaga o nome das mulheres, indicando o seu trabalho de revisitação de tais convenções — “carrying a knife, a camera/ a book of myths/ in which/our names do not appear” (RICH, 1972, v. 92-95).

Esses sentimentos são também percebidos no poema “A valediction forbidding mourning”, publicado na coletânea *The will to change (1971)*, que em seu jogo com as palavras, apresenta um feminino psicologicamente ferido. Na primeira estrofe do poema, encontramos novamente a água como um dos principais símbolos das vontades desse eu lírico. Nesse sentido, é pela grandiosidade da água, na forma de uma gigante onda que ele exterioriza os seus desejos — “My swirling wants” (RICH, 1971, v. 01). Entretanto, ainda no primeiro verso do poema, deparamo-nos com os obstáculos representados pelos lábios congelados — “Your frozen lips” (RICH, 1971,

v. 01) —, que podem ser entendidos aqui como a representação de um masculino não disposto ao diálogo com a figura feminina; não disposto a ouvir os problemas que cercam essa mulher. O eu lírico salienta que temas comuns ao feminino eram escritos sob coerção, confirmando que a mulher também é dominada pela linguagem — “The grammar turned and attacked me/ Themes, written under duress” (RICH, 1971, v. 02). A linguagem do feminino parece, então, vazia — “Emptiness of the notations” (RICH, 1971, v. 04), dessa maneira, sendo impedida de se expressar livremente.

A primeira estrofe do poema apresenta a linguagem como um elemento importante de transgressão. Salienta-se a importância dessa como um elemento de subversão, pois a língua toma um valioso papel na construção da subjetividade feminina. Ao encontro das ideias defendidas pela poeta, Rita Schmidt (2017) pontua que a linguagem seria, então, um instrumento que as mulheres podem usar como forma posicionamento “na cultura, na língua e na história, não como o outro invisível, mas como sujeitos pensantes comprometidos com o processo de interrogação das narrativas da nação, das histórias da literatura e seus pressupostos de verdade, significado e valor associados com categorias não questionadas” (2017, p. 21).

Como já apontado, a linguagem em si mesma é gendrada, dando total poder ao homem, logo, o eu lírico feminino em “A valediction forbidding mourning” mostra-se impossibilitado de se expressar através de sua língua, que carrega marcas do patriarcado. Contudo, com o objetivo de buscar uma forma de comunicação que a distancie do gendramento da linguagem masculina e que dê voz ao feminino, o eu poético faz uso de sentenças que não são gramaticalmente corretas subvertendo o que se conhece da língua. Ao utilizar estruturas informais, a poeta foge do que é entendido como

apropriado por uma cultura patriarcal, criando uma nova forma como bem demonstrado pela segunda e terceira estrofes do poema:

They gave me a drug that slowed the healing  
of wounds.

I want you to see this before I leave:  
the experience of repetition as death  
the failure of criticism to locate the pain  
the poster in the bus that said:  
my bleeding is under control. (RICH, 1971, v.  
5-10)

Na estrofe acima, podemos perceber ainda que o sangramento ao qual o eu lírico se refere também pode ser lido como uma das dores causadas por regras gramaticais de uma língua dominante. Assim, drogas e he são dadas como forma de cura das feridas deixadas pelo seu esquecimento, pelo seu apagamento dos espaços públicos, pela sua total ignorância no que se refere ao seu próprio destino, já que esse é do masculino. As drogas induzem à crença de tempos melhores, que não chega e he são dadas para que haja a dominação de seu corpo e de sua sexualidade. Ainda no excerto acima, atenta-se que o eu lírico quer revelar, “antes de partir” toda a sua experiência, revelando o quão marcado está pelas mãos masculinas. O “pôster no ônibus” deixa claro certos sentimentos de um sujeito feminino cansado de seu apagamento representado pelo sangramento, já mencionado. Esse sangramento sugere, também, a morte como solução para os seus sofrimentos.

Identificamos ainda que as imagens usadas pela poeta definem as aflições e condições do feminino através de um tom pessimista que critica o que a elas é imposto. Essas imagens, como os seus cabelos e o paradoxo entre o gelo e o fogo, caracterizam o feminino como a perdição do masculino, um feminino que sem culpa usa a fogueira de seu corpo para males do homem. Uma

sexualidade de perdição e de pecado, um corpo em pedaços tão distantes e difíceis de decifração quanto as montanhas dos sonhos do eu lírico.

Sobre o título do poema aqui analisado, sublinha-se também que esse tem um motivo peculiar, funcionando como um jogo de oposições, já que o título do poema é também título de outro famoso poema, publicado em 1611, do poeta John Donne (1572-1631). Entretanto, enquanto os versos de Donne contam uma linda história de amor, os de Rich têm por objetivo a negação dos ideais românticos do amor, que aprisionam a mulher. O eu lírico do poema de Rich sofre com o peso desse amor que de diferentes formas o aprisiona. A pesquisadora Cheri Langdell ao analisar os dois poemas, afirma que “ambos os poemas dramatizam as diferenças sexuais instituídas, representando a oposição entre a energia da criação e a energia das relações” (LANGDELL, 2004, p. 40).

No que se refere à quinta estrofe, há uma visão um pouco mais otimista desse feminino dominado. O eu lírico apresenta ações possíveis que delineiam o seu desejo do entendimento de suas experiências e perspectivas. Para esse sujeito, o feminino necessita revisar a sua história, dando voz aos seus sentimentos, tomando seu corpo e consciência. Ainda na mesma estrofe, nos dois últimos versos do poema, o eu lírico chama atenção para a forma como a linguagem é manipulada, omitindo as subjetividades femininas e admite que sua relação com os homens a colocaram em situações que podem ser igualadas à morte:

A last attempt: the language is a dialect called  
metaphor.

These images go unglossed: hair, glacier,  
flashlight.

when I think of a landscape I am thinking of  
a time.

When I talk of taking a trip I mean forever.

I could say: those mountains have a meaning  
but further than that I could not say. (RICH,  
1971, v. 12-17)

Os versos acima pontuam a falta de espaços para reais descobrimentos, deixando clara as dificuldades e as impossibilidade de realizações pessoais, mesmo que o desejo dentro dela exista — “To do something very common, in my own way” (RICH, 1971, v. 18).

O poema “I dream I am the death of Orpheus”, também publicado na coletânea *The Will to change* (1971), por sua vez, apresenta o sujeito feminino a partir de um viés questionador, consciente dos lugares sociais que lhe são reservados, ainda que apresente vestígios do patriarcado. Ao revisitar o mito de Orfeu, logo nos primeiros versos de “I dream I am the death of Orpheus”, encontramos um eu lírico que tenta diminuir, através das palavras, o poder masculino sobre o sujeito feminino, demonstrando que as mulheres podem encarar a autoridade do homem — “I am a woman in the prime of life, with certain powers” (RICH, 1971, v. 03). Combatendo a invisível autoridade masculina que limita o potencial das mulheres, bem como a naturalização da privação do discurso delas, o eu lírico, feminino, reconhece os seus poderes e promete devoção na defesa de suas lutas pelos direitos das mulheres — “A woman with a certain mission/ which if obeyed to the letter will leave her intact./ A woman with the nerves of a panther” (RICH, 1971, v. 09-11). O eu lírico, caminhando contra o vento — “her dead poet learning to walk backward against the Wind” (RICH, 1971, v. 18) –, identifica a importância da ruptura com os grilhões que o subjugam e a necessidade de se falar em voz alta sobre as reais condições em as mulheres se encontram. Além disso, o uso da palavra “certain” no verso três da mesma estrofe, ao lado da palavra poderes, sugere determinada consciência da limitação dos poderes do eu lírico na luta contra os limites impostos a ele.

Ademais, retornar ao mito original se faz necessário, já que a construção dos versos de Rich faz menção à morte de Orfeu, assassinado

brutalmente por mênades, ninfas adoradoras de Dionísio, que despedaçam o seu corpo, jogando sua cabeça no rio Hebro. Essa morte é metáfora para o esmorecimento do masculino e, conseqüentemente o reconhecimento do feminino. É, assim, que entrevemos no poema da estadunidense, o nascimento de uma protagonista feminina marcadamente desviante que, diante de um discurso romantizado e idealizado do feminino construído pelo homem, opta pela destruição desse ideal masculino. Nesse sentido, as mênades representam o feminino que luta contra o masculino opressor.

Os versos de “I dream I am the death of Orpheus”, elucidam as dificuldades de um caminho tortuoso enfrentado pelas mulheres na busca por sua liberdade, em um espaço de dominação — “I am walking rapidly through stations of light and dark thrown under an arcade” (RICH, 1971, v. 02). Os obstáculos enfrentados em um mundo gerido pelas leis dos homens se mostram presentes no uso de elementos marcadamente masculinos como o *Rolls Royce* e o grupo de motociclistas, *Hell's Angels*, apresentando um feminino ainda demarcado pelo patriarcado. Para evidenciar o seu poder, o eu lírico precisa ter marcas masculinas, mostrando a antítese da feminilidade proibida àquelas que tomam espaços, que há longo tempo eram, por direito, dos homens. O cabelo curto e a negação da sedução são também termos para uma mulher que luta pelos seus direitos, pelo encontro de seus próprios eus.

Entretanto, a força e a violência do masculino acabam sendo personificadas pelo eu lírico do poema de Rich, que de alguma forma só consegue enxergar o crescimento do feminino pelo enfraquecimento do homem. A fascinação pela tomada de poder é também expressa pelo jogo de metáforas, como quando o eu lírico compara seus nervos aos de uma pantera — “A woman with the nerves of a panther” (RICH, 1971, v.

11), reproduzindo o poder da figura da morte e trazendo um ideal feminino distante da figura de anjo do lar. Assim como a pantera, esse sujeito feminino é firme em suas atitudes e vai atrás de sua caça, enfrentando as autoridades. Contudo, o eu lírico reconhece as limitações de seu poder, que é balizado por autoridades das quais não conhece os rostos, ficando suas palavras ainda na esfera do privado. A ideia do sonho é manifesta já no título, a vontade de liberdade não passando de um desejo inconsciente. Nesse sentido, a celebração de poder que encontramos nos versos não é real, mas uma aspiração de como as coisas deveriam ser para as mulheres.

Já o poema “Trying to talk with a man” (1971), publicado na coletânea *Diving into the wreck*, denota a conexão da cultura pública de violência contra a mulher com a política pessoal e o sistema do patriarcado. “Trying to talk with a man” é um poema que apresenta o assédio sofrido pelo feminino em relacionamentos heterossexuais unilaterais, nos quais a vontade do homem sempre prevalece. Dessa forma, bombas, símbolos de guerra e violência de um mundo dominado por homens, são usadas como metáforas para a batalha travada na comunicação entre os gêneros e para as dificuldades da construção de diálogo.

Logo no início do poema constatamos que o eu lírico e seu interlocutor ocupam um ambiente hostil — “Out in this desert we are testing bombs/ that’s why we came here” (RICH, 1971, v. 01-02). É dessa forma que esse, organizado em trinta e nove versos, demonstra os problemas existentes nos diálogos entre homens e mulheres, trazendo à tona as diferenças nas posições ocupadas pelos gêneros. Mais uma vez, somos levados a perceber o papel da linguagem na construção das diferenças e desigualdades entre os sexos, já que, pelos versos do poema, inferimos a comunicação como o grande obstáculo a ser vencido para a construção de espaços de igualdade.

O cenário do poema, que nos é apresentado do verso oito ao catorze, é um grande deserto, que representa não apenas a privação e esterilidade, mas parece ser o palco no qual tudo pode ser descartado; onde bombas podem ser testadas e guerras são travadas, diálogos são silenciados e sujeitos não são ouvidos. Nesse espaço, as personagens do poema tiveram que renunciar certas frivolidades de suas vidas, bem como os seus diversos “eus”, a fim de que um relacionamento acontecesse — “What we’ve had to give up to get here/ whole LP collections [...] / playing in the neighborhoods, bakery windows/ full of dry, chocolate-filled Jewish cookies” (RICH, 1971, v. 08-11). Ambos vivem em um relacionamento de ilusões no qual não se permitem ser eles mesmos — “talking of the danger/ as if it were not ourselves” (RICH, 1971, v. 37-38).

A progressão do poema leva ao reconhecimento de que a violência interpessoal e a política se refletem, levando a frustrações pessoais. Por isso também a relevância da leitura da representação do lugar como um local hostil, no qual há uma mulher tentando dizer algo ao homem sem resultados, demonstrando que o público sempre acaba prevalecendo sobre o privado e também provando que a violência interpessoal é política e, por isso, destrutiva e explosiva como as bombas que estão sendo testadas.

A partir do verso quinze, o deserto vai se modificando, representando a tomada de consciência do feminino segundo os comandos masculinos. Com tal descoberta, a subjetividade do feminino será construída sob novos pilares — “Coming out to this desert/ we meant to change the face of” (RICH, 1971, v. 15-16). E, assim, a paisagem vai passando do verde para o cinza das noites regadas pelo silêncio — “driving among dull green succulents/ walking at noon in the ghost town/ surrounded by a silence” (1971, v. 17-20). As cores detonam as aflições internas de uma

figura feminina que há muito é acompanhada pela perda de sua fé na cultura, que oprime as mulheres em um mundo dominado por homens.

Além disso, o estado de mente da mulher é metaforicamente representado pela imagem de um rio subterrâneo — “Sometimes I fell like an underground river” (1971, v. 03). São seus os pensamentos que não ultrapassam os limites impostos. Uma mente carregada de deveres e com poucos prazeres. Temos, assim, acesso a um diálogo que de uma linguagem de cartas de amor — “Love letters” (1971, v. 12) — passa para mensagem de notas suicidas — “suicide notes” (1971, v. 12), representando a montanha-russa das emoções de uma relação destrutiva.

Em seguida, é mostrado o eu lírico e seu interlocutor em instalações militares; há tensão no ar. Assim como em seu diálogo com o homem, algo pode sair errado. A relação apresentada pelos versos do poema vai, aos poucos, tornando-se perigosa. O eu lírico afirma que a figura masculina está a caminhar com os cartazes do lugar refletidos em seus olhos, e eles pregam a saída, o fim — “they reflect signs that spell out EXIT” (1971, v. 35). Após o eu lírico afirmar que se sente ainda mais indefeso com o masculino por perto — “Out here I feel more helpless/ with you than without you” (1971, v. 26-27), tal imagem parece mostrar que nada pode ser feito nessa relação, e apenas o fim trará benefícios a esse feminino que não é ouvido. As últimas palavras do poema sugerem que o caminho até o deserto, a confirmação do papel coadjuvante da mulher, foi o último teste para uma relação já fracassada — “as if we were testing anything else” (RICH, 1971, v. 39).

A história demonstra que o sujeito mulher definiu-se pela oposição, ele é o “outro” em relação ao masculino, que assume o espaço público. Na atualidade, as mulheres percorrem um longo trajeto, (re)construindo sua história, conquistando, em certa medida, espaços, tornando-se efetivamente

sujeito. Nos poemas aqui estudados, isso pode ser comprovado pela trajetória do eu lírico, construído por Rich, que vai, aos poucos, distanciando-se de vozes masculinas e, dessa forma, denuncia seu lugar de outro.

Nesse viés, no decorrer do presente trabalho, foram percebidas diferentes perspectivas da construção do sujeito feminino. Compreendemos que nos seis poemas analisados, ainda existem dificuldades enfrentadas pelo feminino em sua tentativa de ruptura com padrões sociais de base patriarcal e, assim, frequentemente encontramos um eu lírico que é balizado por um discurso do homem. Dessa maneira, ao longo dos versos, somos apresentados a um feminino ainda fragilizado diante dos desmandos masculinos; mulheres que têm sua subjetividade construída a partir do olhar do outro masculino, que a objetiva.

Apesar disso, vemos que mesmo quando o eu lírico de Rich está sufocado pelo machismo do dia-a-dia, não demonstra medos ou receios na denúncia das desigualdades que assolam nossa sociedade. É a partir de uma concepção ainda atrelada ao olhar masculino que chegamos a uma desconstrução da assimetria masculino/feminino, trazendo à tona novos questionamentos da construção das identidades femininas.

Enfim, acreditamos que o estudo sobre a poesia de Rich é um valioso instrumento para reflexão do papel feminino na sociedade, levando-nos a entender a multiplicidade desse sujeito, seus diferentes papéis. Rich, pela voz de seu eu lírico, caminha em direção à quebra de pilares que relegam a mulher posições secundárias em nossa sociedade. A autora mostra-nos a necessidade de novos olhares e possibilidades ao pensarmos sobre o feminino.

É por acreditar na importância do estudo sobre o feminino e suas múltiplas faces, contribuindo de diversas maneiras para o avanço de determinados pensamentos que assolam nossa

sociedade atual, que entendemos a necessidade desse tipo de diálogo, olhando para temas que digam respeito às subjetividades femininas sem os pudores que nos impedem de quebrar preconceitos e que parecem levar os sujeitos para um espaço marcadamente masculino. Os novos tempos pedem um olhar atento, que vai além do sujeito masculino, que encontre o feminino e as diferentes formas de expressão de suas emoções e sexualidade(s).

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramento/ convergências: ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

**Submissão: 21 de junho de 2019.**

**Aceite: 22 de julho de 2019.**

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução por Sérgio Milliet – 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CRUZ, Thais. *Miragens de Existência: o Tecelão, a Tecelagem e Sua Simbologia*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade 1: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LANGDELL, Cheri Colby. *Adrienne Rich: The Moment of Change*. Westport: Praeger Publishers, 2004.

PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, tradução de Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RICH, Adrienne Cecile. *A change of world*. New York: W.W. Norton & Company, 1951.

\_\_\_\_\_, Adrienne Cecile. *The will to change*. New York: W.W. Norton & Company, 1971.

\_\_\_\_\_, Adrienne Cecile. *Diving into the wreck*. New York: W.W. Norton & Company, 1973.

# Os efeitos discursivos do enunciado “Intervenção Militar Já”: o retorno da ditadura ou o controle do caos?

Rosiene Aguiar Santos<sup>1</sup>

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes<sup>2</sup>

## RESUMO

O enunciado “Intervenção Militar Já” tem ganhado notabilidade através das redes sociais nos últimos anos. Esse discurso traz um efeito de memória que remete ao período ditatorial que houve no Brasil entre 1960 e 1985. Contudo, há efeitos de sentidos que funcionam nesse discurso evidenciando que um período de governo, sendo efetuado por militares novamente, seria fator de controle e ordem para os problemas atuais, sugerindo que foi também assim na Ditadura. Instaura-se, assim, uma tentativa de apagamento da memória da Ditadura Militar no Brasil. Neste artigo, analisa-se, sob a ótica da Análise de Discurso pecheuxtiana, (PÊCHEUX, 1969, 1975, 1983) materialidades com a inscrição do dito Intervenção Militar Já na rede social Facebook. Nota-se o funcionamento de posições-sujeito, tanto de apologia à Ditadura Militar brasileira, sendo a intervenção militar entendida como um processo que pode trazer “ordem e progresso” ao país, quanto de repúdio à suposta intervenção militar, pelo entendimento de que esta poderia representar o retorno ao regime ditatorial que vigorou no país outrora.

**Palavras-chave:** Intervenção Militar Já. Facebook. Análise de discurso digital.

## THE DISCURSIVE EFFECTS OF THE STATEMENT MILITARY INTERVENTION IMMEDIATELY: THE RETURN OF THE DICTATORSHIP OR THE CONTROL OF CHAOS?

## ABSTRACT

The statement “Military Intervention Immediately” has gained prominence through social networks in recent years. This discourse brings a memory effect that refers to the dictatorial period that occurred in Brazil from the early 1960s to 1985. However, there are effects of meanings that work in this discourse, evidencing that a period of government being carried out by the military again would be a factor of control and order for the current problems, suggesting that it was also in the Dictatorship. An attempt is thus made to erase the memory of the Military Dictatorship in Brazil. In this article we analyze from the point of view of the Analysis of Discourse by Pêcheux, (PÊCHEUX, 1969, 1975, 1983) materialities with the inscription of said Military Intervention Immediately in the social network Facebook. We note the operation of subject positions, both apology to the Brazilian Military Dictatorship, and military intervention understood as a process that can bring “order and progress” to the country, as well as repudiation of the supposed military intervention, by the understanding that this could represent the return to the dictatorial regime that prevailed in the country once.

**Keywords:** Military Intervention Immediately. Facebook. Digital Discourse Analysis.

1 Mestranda do Programa de pós-graduação em Linguística – PPGLIN da Universidade Estadual da Bahia – UESB. E-mail: oseagui13@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade de Pernambuco, professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual da Bahia – UESB e do Programa de Pós-graduação e do Programa de pós-graduação em Linguística – PPGLIN da Universidade Estadual da Bahia – UESB. E-mail: cortesgr@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Apesar de uma aparente tranquilidade democrática observada no Brasil desde o final da Ditadura Militar (1964-1985), atualmente observa-se a ilusão dessa harmonia, pois surge nas redes sociais e nas ruas o enunciado: *Intervenção Militar Já*, postulando que o executivo federal seja exercido por militares como a solução para os problemas atuais do país.

Aqui, entendemos o enunciado de acordo com a concepção de Foucault, esclarecido por Courtine (1981), pois este apresenta-se numa existência material e situa-se numa relação entre o intradiscursos – o lugar da enunciação do sujeito e atualização de uma memória através de uma formulação discursiva - e o interdiscursos, a memória longa, o conjunto dos já-ditos (COURTINE, 2009 [1981], p. 90-91).

Neste trabalho, analisa-se materialidades com a inscrição do enunciado em questão, especificamente na rede social *Facebook*, à luz da Análise de Discurso Pecheuxiana (AD), (PÊCHEUX, 1969, 1975, 1983) e mobiliza as seguintes noções teóricas da AD: memória discursiva; efeito metafórico; mecanismo imaginário; posições-sujeito e silenciamento. Ademais, as contribuições da História e dos estudos realizados por outros teóricos que trabalham com a AD também são produtivos para as análises de discursos que circulam nos espaços digitais.

O *Facebook* foi criado em 2004 por Mark Zuckerberg e é uma das principais redes sociais da atualidade, tendo atingido o registro de mais de dois bilhões de inscritos.

As análises indicam o funcionamento de distintas posições-sujeito e efeitos de sentidos, sendo estes afetados pelo mecanismo imaginário. Da movimentação dos sujeitos e dos sentidos, destacam-se dois posicionamentos: o que considera a intervenção como algo constitucional e provisório, necessário para o restabelecimento

da ordem; e o posicionamento que concebe a intervenção como um retorno de um efetivo governo ditatorial, com a volta de todos os percalços enfrentados no século passado.

## CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE INTERVENÇÃO MILITAR JÁ

Em 31 de março de 1964, foi consolidado um Golpe de Estado no Brasil, orquestrado pelos militares que eram contrários às políticas reformistas do então presidente João Goulart - conhecido popularmente como Jango - que tinha assumido o governo diante da renúncia de seu antecessor Jânio Quadros. O governo de Jango estava voltado às camadas populares da sociedade e visava consolidar uma política nacionalista para que se perpetuasse o desenvolvimento do país (CAZARIN; MENEZES, 2014).

O golpe deu início à Ditadura Militar que só terminou 21 anos depois, após uma série de truculências adotadas pelo regime (INDURSKY, 2013). Segundo Indursky (2013), as justificativas utilizadas para que a forma de representatividade de poder fosse substituída pelas Forças Armadas seriam o pretexto de salvar o Brasil da corrupção daquela época, assim como da desordem, do desmando e do “comunismo”.

Brito (2018) também discorre acerca deste período da História do Brasil, o apoio dado pela sociedade e pela imprensa ao golpe militar e os empecilhos impostos, muitas das vezes de forma violenta, aos grupos que resistiam ao golpe são os destaques do autor, vejamos a seguir:

[...] Em 02 de abril, a Marcha da família com Deus pela liberdade desfilou pelo centro do Rio de Janeiro. Dias depois, ocorreram passeatas com o mesmo teor em outras cidades. Junto a essas ações de rua, editoriais, reportagens e moções desqualificavam Goulart e seus apoiadores, denunciavam a “subversão” e demonstravam a ampla adesão à “Revolução”. Os aplausos na rua e na imprensa estiveram combinados com a escalada repressiva.

Concomitante ao silenciamento de discursos e gestos de resistência à deposição de Goulart, algumas medidas visaram garantir a ordem pela violência (BRITO, 2018, p. 8).

A tomada de poder pelos militares por muito tempo foi denominada de Revolução de 64 com feriados e comemorações nas escolas e uma tentativa de legitimar este período como algo benéfico ao país (COSTA CARDOSO, 2018). O discurso dos militares tentou impor à sociedade sentidos de liberdade ao processo de ditadura. As situações de corrupção e de desordem que antecederam o momento do golpe e o período ditatorial posteriormente, segundo eles, eram provenientes da possibilidade da implementação de um sistema de produção comunista no Brasil, considerando que as políticas defendidas por Jango, em defesa da classe mais popular do país, indicavam uma adesão ao comunismo, e isso era grave. Os autores Souza e Dias apresentam um resumo que melhor explica os acontecimentos da Ditadura, vejamos:

[...] foram 21 anos de ditadura, tendo à frente os comandantes militares e em seu entorno civis de variados segmentos sociais. Foram décadas de intervenções autoritárias no sistema educacional, cassações de direitos políticos e profissionais, perseguições, prisões ilegais, torturas e assassinatos de opositores, sob a alegação do anticomunismo. (SOUZA; DIAS, 2018, p. 1).

Como já destacamos, a imprensa era auxiliar das elites nacionais e dos interesses estadunidenses e buscava induzir a opinião pública a crer que a situação de tomada do poder pelos militares vivenciada no país fazia parte de um momento revolucionário e que conseqüentemente traria progresso ao Brasil, a seguir podemos constatar estes fatos diante das assertivas dos autores Cazarim e Menezes:

[...] a Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, a Globo, a Record, o Jornal do Brasil e o Correio do Povo são só alguns exemplos de organizações midiáticas que operavam dentro

de uma corrente ideológica, articulada com a imprensa norte-americana, afim de moldar a opinião pública na defesa dos interesses da elite nacional e do capital estrangeiro. Palestras, filmes e peças teatrais foram algumas das técnicas de divulgação e propaganda utilizadas pelo complexo IPES/IBAD para estimular a sociedade a compartilhar da sua posição ideológica (CAZARIM; MENEZES, 2014, p. 115).

A História mostra que o período de governo efetuado pelos militares no Brasil foi uma ditadura e acarretou em inúmeros malefícios para a sociedade, principalmente àquelas pessoas que iam de encontro com as atitudes tomadas pelas forças armadas atuantes no país e acabavam presas e torturadas sob as mais terríveis formas de degradação da pessoa humana, como podemos observar a seguir:

O cotidiano era perpassado por atos institucionais, atos complementares, leis de segurança nacional e decretos-leis. Um regime autoritário, que tentava estabelecer uma ordem (a sua), entendendo como desordem qualquer manifestação de opinião contrária ao que impunha (COLLING, 2018, p. 5).

Diante de toda a verdade histórica que atualmente é contestada, principalmente por indivíduos da sociedade que podem não ter tido contato acadêmico com a disciplina que apresenta o estudo do passado, no propósito de conhecê-lo a fim de não repeti-lo, nos colocamos no intuito de compreender, com base numa análise discursiva pecheuxiana, os efeitos de sentidos que funcionam nessa trama.

As contribuições através de estudos e investigações sobre este anseio de um retorno pela intervenção militar atualmente têm sido frequentes no ambiente acadêmico. Os mais preocupados em tratar deste assunto são os historiadores, no entanto, um estudo de acordo com a Análise de Discurso (AD) é, sem dúvida, muito pertinente, uma vez que auxiliará na compreensão do processo de subjetivação e dos efeitos de sentidos que são produzidos e funcionam nesse discurso em análise,

o enunciado *Intervenção Militar Já* agora difundidos nos espaços digitais da *internet*.

O objeto de estudo da AD é o Discurso, definido como o efeito de sentidos entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 82). Para a AD, a ordem da língua é própria, o sujeito é dividido e interpelado pelo inconsciente e pela ideologia e os sentidos não estão na literalidade do significante, mas são afetados pela *memória* e determinados historicamente (PÊCHEUX 1969, 1975, 1983).

A memória discursiva na AD se trata da memória linguístico-histórica e não da memória cognitiva. Para Pêcheux, a memória discursiva “deve ser entendida [...] nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 49-51).

Courtine (2009) propõe que “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradadas por aparelhos ideológicos; [...]” (COURTINE, 2009 [1981], p. 105-106). O acontecimento na Análise de Discurso é o ponto de encontro de uma atualidade com a memória do tempo longo, tal acontecimento envolve, portanto, a língua e a memória.

Courtine (1981) compreende o Interdiscurso (eixo vertical) como a memória longa, ou seja, todo o conjunto dos já-ditos. Em nossa análise, o interdiscurso se constitui de todos os já-ditos sobre a Ditadura Militar de 1964; já o Intradiscurso (eixo horizontal) é o tempo curto no qual se atualiza uma memória, por meio das formulações discursivas. Neste estudo, seria o exemplo do enunciado *Intervenção Militar Já* - inscrito em materialidades publicadas nas mídias digitais - que atualiza a memória do discurso da Ditadura Militar, por meio das relações de metáforas discursivas, com efeitos parafrásticos e/ou polissêmicos.

Na AD, a metáfora discursiva versa na substituição de palavras, expressões ou proposições em determinadas formulações, de acordo com Pêcheux, o efeito metafórico funciona quando há uma substituição contextual (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 96). Orlandi (2003) ressalta que a metáfora discursiva pode instituir tanto o mesmo efeito de sentido, denominado de paráfrase, como pode instaurar a polissemia, que são os deslocamentos, as rupturas dos processos de significação.

Também será mobilizada para esta análise a noção teórica de silenciamento (ORLANDI, 1992). O silenciamento acontece através de um mecanismo discursivo que consiste na substituição de um enunciado por outros, vejamos:

A ligação entre silêncio e memória permite perceber, segundo Orlandi (1999, p. 59), que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios e silenciamentos. Ainda para a autora, os esquecimentos podem ser de duas ordens: um sentido é esquecido (ou apagado) para que um novo sentido se constitua ou esquecesse novos sentidos que já foram possíveis, “mas que foram estancados em um processo histórico-político silenciador” (id. *ibid.*, p. 62), sendo, assim, evitados ou “de-significados”. Esse é o trabalho da censura (GRIGOLETTO, 2003, p. 233).

O silenciamento permite o apagamento de sentidos que já foram possíveis, mas acabaram sendo esgotados em algum processo político-histórico, e isto se dá de várias formas, seja pela censura, pela negação, ou pelo esquecimento.

Outro conceito importante mobilizado nesta análise é a noção de Mecanismo Imaginário, Orlandi discorre que o imaginário

[...] é capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas. Mas em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir seus “conteúdos”. (ORLANDI, 1994, p. 57).

Na AD, a noção de social é ressignificada, não se trata mais dos traços sociológicos empíricos, mas sim as formações imaginárias que se constituem

nas relações sociais que funcionam no discurso, a imagem que se faz de algum acontecimento ou de algo (ORLANDI, 1994).

A AD encontra, no âmbito digital, novas formas de funcionar o discurso na sociedade (CAVALCANTI, 2015, p. 1), não se trata apenas da materialidade que está disponível à análise, mas também se torna parte analítica, considerando as condições de produção, de circulação do discurso e os possíveis efeitos de sentidos que funcionam neste espaço.

As materialidades discursivas inscritas no meio digital estão presentes no ciberespaço. Cortes (2015) ressalta que o ciberespaço é um lugar de embates discursivos e disputas territoriais, que, embora funcione sob o imaginário de liberdade “plena”, é um lugar de controle e disputas de poder. Os discursos inscritos no ciberespaço, de acordo com a AD, podem ser levados às práticas empíricas da sociedade e, por conseguinte, ser objeto de análise discursiva. Grigoletto (2011) faz essa constatação acerca da concepção de espaço empírico e de espaço discursivo, a autora apresenta que as relações ideológicas, institucionais ou sociais que acontecem no espaço empírico são afetadas e também afetam, concomitantemente, as relações que se dão no âmbito do discurso, determinando as relações entre os sujeitos (GRIGOLETTO, 2011).

Dias (2016) aponta que o discurso digital afetou o campo das discursividades, seja as relações históricas, sociais e ideológicas, ao determinar a forma como os sujeitos e os sentidos são constituídos, ou nas relações de trabalho, de mobilidade, dos encontros, assim como o fazer científico, no qual são considerados os processos de produção e os meios de circulação.

As redes sociais têm sido vitrines discursivas diante da facilidade de circulação das suas materialidades, dentre elas está o *Facebook*, que para este trabalho foi mobilizada como fonte de coleta e constituição do *corpus*.

## O CORPUS DISCURSIVO

A metodologia em Análise de Discurso é própria, no processo de coleta de *corpus*, por exemplo, tendo em vista as especificidades teóricas da AD, a delimitação do *corpus* não é linear e se constitui por critérios teóricos e não empíricos (ORLANDI, 2003).

Para constituir o *corpus* de sequências discursivas (SDs) desta análise, foram consideradas materialidades com a inscrição do enunciado *Intervenção Militar Já*, ou relacionadas, sendo quatro SDs provenientes de publicações e seis de seus comentários, sendo quatro da segunda postagem e dois da terceira, totalizando dez SDs, isto para observarmos os diversos efeitos de sentidos e posições-sujeito que funcionam em tais materialidades.

## O GESTO ANALÍTICO

Em junho de 2013, iniciaram-se, no Brasil, manifestações contrárias ao aumento da passagem de ônibus, isso em todas as regiões do país, no entanto esses protestos geraram também motivações para reivindicações ao governo, cobrando mais saúde, mais educação, mais segurança, entre outros anseios. Neste momento, as cobranças começaram a se afunilar em direção a Dilma Rousseff, então presidente do Brasil em seu primeiro mandato.

Mesmo diante desta instabilidade, Dilma Rousseff foi reeleita presidente da República em 2014, no entanto, as manifestações foram mantidas e as cobranças passaram a ser mais categóricas contra sua reeleição. Logo após o democrático pleito eleitoral que deu a Dilma Rousseff o segundo mandato na presidência do Brasil, essas manifestações se sustentaram e juntamente com elas surgiu o enunciado *Intervenção Militar Já*, primeiramente, nas redes da *internet* e, posteriormente, nas ruas.

Para iniciar esse processo analítico, selecionamos uma imagem publicada no *Facebook* para ilustrar a matéria do *Jornal O Estado de São Paulo* sobre manifestações que aconteceram em São Paulo no domingo após as eleições gerais de 2014. Segue abaixo as quatro primeiras SDs e suas respectivas análises discursivas.

### SD1:



Figura 1 - Ilustração da publicação da matéria do *Jornal Estadão*.

GABRIELA BILO. Foto da manifestação em ato pelo impeachment de Dilma Rousseff. 2014, São Paulo.

Disponível em: <https://www.facebook.com/estadoao/photos/pcb.1054598064555255/1054596501222078/?type=3&theater>.

Ao observarmos a materialidade (imagética e linguística) percebemos o funcionamento de uma atualização da memória histórica da Ditadura Militar no Brasil, com a repetição que estabiliza sentidos do já-dito, ou, como denomina a AD, com efeito parafrástico. Assim, o sujeito do discurso, interpelado pela ideologia do discurso militar, ocupa a posição sujeito favorável a uma tomada de poder das forças armadas no país.

Vejamos, a seguir, os desdobramentos que este discurso ganhou diante das redes sociais, com funcionamentos de efeitos de sentidos notadamente contrários.

### SD2:



Figura 2 - Publicação da página *Meu Professor de História*.

Publicação da página *Meu Professor de História*. Disponível em: <https://www.facebook.com/MPH-historia/posts/557017384432136>.

Na postagem da página denominada Meu Professor de História no *Facebook*, observamos a materialidade linguística que diz: *Intervenção Literária Já*, o que para a AD se constitui em uma Metáfora Discursiva, na relação com o enunciado *Intervenção Militar Já*, instaurando o efeito de polissemia.

O funcionamento desse efeito metafórico, com instauração da polissemia, traz um enfeito de sentido para a *Intervenção* totalmente dispar ao substituir *Militar* por *Literária*, pois remete que a leitura, a busca por conhecimento, a superação da ignorância possibilitaria o descrédito a qualquer anseio por uma tomada de poder pelos militares.

Ainda acerca desta interpretação analítica, observamos que, logo abaixo do enunciado *Intervenção Literária Já*, há um comentário, no qual funciona efeitos de sentidos que apontam para uma posição-sujeito também contrária à tomada de poder pelos militares, com os dizeres:

### SD3:

“Amigos que querem os militares no poder: vão estudar, ler livros, estudar História, ver documentários.”

Este discurso mobiliza um efeito de memória que atualiza sentidos negativos – de ditadura – para a intervenção militar ocorrida em 1964 e funciona um efeito de sentido categórico e forte, ao considerar a falta de conhecimento histórico sobre o Brasil como a única justificativa para desejar a volta dos militares ao poder.

Devido à postagem com a crítica efêmera ao discurso que defende uma intervenção militar novamente no país, surgem os comentários com as opiniões combatentes aos sentidos que funcionam no enunciado *Intervenção Literária Já*.

Como já fora analisado, tal crítica demonstra que os anseios por uma tomada de poder pelos militares indicam desconhecimento da História

do Brasil e, principalmente, dos transtornos que já foram vividos por inúmeros indivíduos da sociedade brasileira nas décadas de regime ditatorial, como a censura, as torturas, as truculências, etc. Ainda assim, podemos observar os seguintes comentários que também serão analisados sob a ótica da AD.

A seguir as análises das SDS 4 e 5 que consistem num recorte de quatro (4) comentários sobre a postagem da SD2, tais comentários foram transcritos exatamente como estavam na publicação<sup>3</sup>:

### SD4:

J. A. Gente os militares não torturavam pessoas de bem nem trabalhadores, eu vivi essa época, era tranquilo pra quem vivia em paz, você sai a noite sai pra balada viajava, não tinha assaltos era normal. Agora pra terroristas a conversa era outra. (sic)

### SD5:

J. A. Minha avó dizia a mesma coisa. Que era a melhor época e pra mim esse depoimento vale muito, afinal foi de quem viveu e não so leu um livrinho de história e assistiu documentário (sic)

De acordo com o discurso que funciona na SD4, o sujeito ocupa uma posição segundo a qual não houve uma Ditadura Militar no Brasil, mas houve bonança, ou seja, havia tranquilidade e paz, sem a propagação de violência para pessoas que eram consideradas de boa conduta.

Assim, instaura-se o silenciamento de sentidos acerca do período em que o Brasil foi governado por militares/ditadores; ao mesmo tempo, atualiza-se a memória do discurso dos militares, segundo a qual, só sofriam com as torturas, as censuras e as atrocidades daquele governo, aqueles que “mereciam”, ou seja, “pra terroristas a conversa era outra”, sendo que, quem realmente era uma pessoa

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/MPHHistoria/posts/557017384432136>.

considerada “de bem” gozava de prosperidade e assim nada tinha a temer.

Ao denominar de terroristas os que supostamente “mereciam” a tortura, instaura-se uma relação metafórica entre terroristas e combatentes da Ditadura Militar, produzindo, assim, efeitos polissêmicos de ressignificação para os combatentes: os intelectuais, os artistas, alguns religiosos etc., e todos que não compactuavam com as ações dos militares.

Segundo Pêcheux (1995, p. 160), “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”, assim, o efeito de sentido para terroristas aponta para o funcionamento de uma posição-sujeito de adesão ao discurso dos militares; já o efeito de sentido para combatentes, nos remete ao funcionamento de uma posição-sujeito de resistência ao discurso dos militares e de adesão ao discurso da democracia.

Na SD5, o sujeito discursivo mantém a mesma posição da SD4, ao considerar que o depoimento de quem viveu o período da Ditadura (senso comum) tenha maior credibilidade do que os estudos científicos, como aqueles já concebidos historicamente, ao desdenhar da Ciência História que contribui socialmente para difusão das informações sobre as construções socioculturais humanas existentes no tempo e no espaço, sejam elas positivas ou não. “[...] afinal foi de quem viveu e não leu só um livrinho de história e assistiu documentário” (sic) (SD5), consiste que vale mais ter vivido pessoalmente o período que confiar na divulgação científica acerca dos fatos históricos.

A seguir, temos mais duas SDs, a 6 e a 7, constituídas de comentários acerca da mesma postagem que constitui a SD2.

## SD6:

W. S. Ler esses livros de História escritos pelo MEC repletos de doutrinação marxista e documentários que mostram somente a versão esquerdista dos fatos?! Jamais, isso é coisa de comunista!!

## SD7:

F. L. Vejo que o PT realmente “falhou”, as pessoas não aprenderam a ler livros e interpretar a disciplina história. Nem tento explicar muito, pois a primeira coisa que dizem é que os livros de história foram escritos por comunistas.. (sic)

Para fechar esta primeira análise, observamos as últimas duas SDs que apresentam o funcionamento de duas posições-sujeitos distintas: uma posição-sujeito de rejeição à História (SD6), e outra, crítica ao conhecimento histórico da população, a SD7.

Inclusive nessas duas SDs, observamos um verdadeiro confronto no discurso materializado, sendo que na SD6 há uma crítica inflamada aos livros, à História, ao Ministério da Educação, vilipendiando o conhecimento adquirido através deles, pois, segundo este discurso, são informações esquerdistas e comunistas e tais ideologias são totalmente irrisórias.

Já na SD7, funciona uma posição-sujeito contrária ao discurso de rejeição à ciência histórica, com efeitos de ironia, vejamos: “Vejo que o PT realmente “falhou”, as pessoas não aprenderam a ler livros e interpretar a disciplina história. Nem tento explicar muito, pois a primeira coisa que dizem é que os livros de história foram escritos por comunistas..” (sic).

Ao atribuir a culpa da ignorância histórica a um partido político que estava naquele momento com o poder, observamos que os efeitos de sentidos que funcionam na SD7 denotam que não adianta tentar levar o conhecimento dos fatos, uma vez que vai se manter o funcionamento discursivo presente na SD6, de que o conhecimento advindo da História representa o comunismo, e tal sistema é considerado insignificante.

## SD8:



Figura 3 - Publicação da página Quebrando o Tabu.

Publicação da página Quebrando o Tabu. Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandoatabu/posts/interven%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-j%C3%A1/1191157480940637/>.

Na materialidade da SD8 (linguística e imagética), podemos observar uma foto que ilustra uma postagem da página Quebrando o tabu, com a imagem de um tanque de guerra transportando inúmeros livros e a inscrição do enunciado *Intervenção Literária Já*, funcionamento que estabelece uma relação metafórica com efeitos de sentidos parafrásticos, na relação com a SD2.

A imagem do tanque de guerra também institui uma metáfora discursiva, com efeito polissêmico, ao mobilizar os pré-construídos dos já-ditos sobre tanques utilizados numa possível intervenção militar.

Quanto ao mecanismo imaginário sobre a Ditadura Militar no Brasil, temos o primeiro de que havia ordem naquela época e o segundo presente nas posições-sujeitos que resistem à intervenção, ou seja, o imaginário sobre a Ditadura também é construído como caos e mazelas à sociedade, por isso o combate ao enunciado analisado.

A seguir, as análises das SDS 9 e 10 que consistem num recorte de dois (2) comentários sobre a postagem da SD8<sup>4</sup>:

## SD9:

J. P. Concordo plenamente, só assim ninguém mais teria desculpas pra dizer que em 64 foi golpe militar, onde que o mesmo congresso que cassou Dilma foi o mesmo que cassou João Goulart e não os militares atirando pelas ruas, e sim, houve o regime militar com total apoio da sociedade brasileira e inclusive da mídia, menos um jornal e os vagabundos que queria implantar o comunismo em nosso país. Abraços. de mais esses dois últimos comentários.

4 Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandoatabu/posts/interven%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-j%C3%A1/1191157480940637/>.

## SD10:

“A. S. pena que os mais necessitados dessa intervenção, aqueles que desconhecem história por exemplo, não se interessam por ela :/” (sic)

Apesar da regularidade discursiva de apoio ao dito “Intervenção Literária Já” na maioria dos comentários que seguia na postagem da página, como se observa na SD10, há também comentários nos quais se materializa o discurso com a posição-sujeito favorável à tomada de poder pelos militares, caso da SD9.

No comentário que constitui a SD9, funciona uma posição-sujeito que ironiza a *Intervenção Literária Já*, pois segundo esse discurso a “verdadeira” literatura histórica comprovaria a negação da Ditadura; ou seja, institui-se, novamente, o efeito de apagamento de sentidos do período de governo ditatorial militarizado.

A SD10 fecha esta análise com o efeito de sentido que lamenta o desinteresse pela proposta da postagem daqueles que desconhecem a História, e sendo assim, além de negá-la, não serão afetados nem tampouco queiram ser, pela intervenção literária, do conhecimento, da aniquilação, da ignorância, tão cultuadas atualmente

## EFEITOS DE CONCLUSÃO

A AD tem no digital novas possibilidades de circulações discursivas. Dentre as diversas funções presentes na rede social *Facebook*, utilizamos, neste processo, analítico as postagens consideradas públicas com seus respectivos comentários, também abertos a qualquer usuário da rede.

A análise mostra que a rede virtual se constitui em um lugar de inscrição de discursividades sobre o enunciado *Intervenção Militar Já*, que atualiza a memória do governo militarizado no Brasil e instaura uma disputa territorial entre: Sentidos da

*Intervenção Militar Já* como Ditadura vs. Sentidos da *Intervenção Militar Já* como Ordem e Progresso.

Assim, sob o jogo de forças da memória, funcionam no discurso da *Intervenção Militar Já*, inscrito nas materialidades analisadas, posições-sujeitos favoráveis e contrárias à intervenção, com os seguintes efeitos de sentidos:

- Efeitos de apagamento e silenciamento dos sentidos do que foi a Ditadura Militar no Brasil, por isso a intervenção é discursivizada como benéfica à nação;

- Efeito de sentidos de Ditadura para a intervenção, e por isso ela é discursivizada, não como solução, mas como tentativa de apagamento da História.

No Facebook é possível que o leitor usuário reaja a qualquer publicação ou comentário através dos botões existentes, e isso, na AD, se trata de condições de produção da leitura, pois possibilita a participação do leitor, ao se inscrever neste espaço e se posicionar como sujeito discursivo, além de que, assim, ele pode produzir sentidos e também movimentar-se enquanto posição-sujeito assumida, seja para simplesmente curtir, no modo geral, dizer que gostou da publicação ou dá a entender que a visualizou e está ciente do conteúdo, há como acionar o *amei*, que equivale a concordar inteiramente com aquela postagem, assim como o botão de *uau*, que equivale a se impressionar com algo, ou se surpreender diante da publicação. Da mesma forma que se pode concordar totalmente dando *amei*, é possível também discordar da postagem com o botão de raiva, que na época em que foram lançadas essas novas formas de interação, esse último botão era popularmente conhecido como o “descurtir”.

Destacamos que, para a AD, essas situações de interações pessoais não são relevantes, o que interessa à disciplina são as discursividades materializadas ali, nesse espaço de conflitos

ideológicos, funciona uma determinada disputa territorial dando a possibilidade de identificação, ou não-identificação, com os discursos materializados naquele lugar, já que “um arquivo digital que funciona na movência da rede, também se funda no já dito e trabalha para fixar e estabilizar sentidos” (CORTES, 2015, p. 35).

O discurso digital faz com que haja um amplo campo de análises, considerando, principalmente, as condições de produção do discurso em circulação no virtual, tendo as suas características peculiares, como a velocidade de divulgação, a possibilidade de acesso para diferentes grupos sociais, a presença de diversidade ideológica circulando por lá, enfim, os atravessamentos discursivos e as disputas de territorialidade e relações de poder no embate que aparece devido às posições-sujeitos que são assumidas, discursivamente, pelos indivíduos presentes no *Facebook*, neste caso, tudo isso é materialidade discursiva e analítica na Análise de Discurso, considerando os seus conceitos e suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

BRITO, A. M. de F. O movimento estudantil universitário no Brasil: entre a luta pela reforma universitária e a resistência à ditadura (1960-1968). In: *Contenciosa*, Año VI, nro. 8, 2018 - ISSN 2347-0011.

CAVALCANTI, L. J. N. A promessa da democratização pela internet e os furos da realidade no virtual: Como o arquivo radicaliza. *VII Seminário de Estudos em Análise de Discurso*. Recife – PE, 2015.

CAZARIN, E. A.; MENEZES, E. S. A mídia e o golpe de 1964: revista O Cruzeiro como aliada do discurso das forças militares. *Conexão Letras*, v. 9, n. 11, jan./jun. 2014, p. 112-122.

COLLING, A. M. Vozes silenciadas: a ditadura brasileira e as mulheres. In: *Contenciosa*, Año VI, nro. 8, 2018 - ISSN 2347-0011.

CORTES, G. R. O. *Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica*. [Tese de Doutorado em Linguística]. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

CORTES, G. R. O. Movimentos sociais, interlocução discursiva e a (re)territorialização do ciberespaço: uma análise da greve de professores estaduais da Bahia em 2012. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*, Junho/2015.

COURTINE, Jean-Jacques. (1981) *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradutora: Patrícia Chitonni Ramos Reuillard. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 250 p.

COSTA CARDOSO, L. “Volta à Ditadura”? Retorno da utopia autoritária presente nas memórias de militares e civis de 1964. In: *Contenciosa*, Año VI, nro. 8, 2018 - ISSN 2347-0011.

DIAS, Cristiane. *Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 44 (3): P. 972-980, Set.-Dez. 2015.

GRIGOLETTO, Marisa. *Silenciamento e Memória: Discurso e colonização britânica na Índia*. São Paulo, 2003.

GRIGOLETTO, Evandra. O discurso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SCHONS, C.R. *Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2011.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes* / Freda Indursky. – 2 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni. Exterioridade e ideologia. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (30): 27-33, Jan./Jun. 1996.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. (1969) Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutora: Bethania S. Mariani... [et al] – 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, pp.61-161, 1997.

PÊCHEUX, Michel. (1975) *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] – 2. ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Org). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutora: Bethania S. Mariani... [et al] – 3 ed Campinas: Ed. Unicamp, 1997, pp.163-252.

PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Tradução: José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, [1983] 1999.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de; DIAS, José Alves. Apresentação do Dossiê Ditadura Militar no Brasil. In: *Contenciosa*, Año VI, nro. 8, 2018 - ISSN 2347-0011.

**Submissão: 17 de junho de 2019**

**Aceite: 17 de julho de 2019.**

# Preconceito linguístico e a língua de sinais

---

Marcio Jean Fialho de Sousa<sup>1</sup>  
Bruno Lutianny Fagundes Monção<sup>2</sup>

## RESUMO

O aspecto mais importante em um processo de comunicação é a compreensão da mensagem transmitida. Nesse sentido, não importa a maneira como a mensagem foi veiculada, mas como ela foi recebida e processada pelos interlocutores. Mesmo diante desta constatação, ainda existe uma preocupação exagerada acerca do uso da língua a partir de seus parâmetros gramaticais. O problema em focar as regras gramaticais no ensino de línguas e as excessiva cobranças de professores para o uso destas é que esta estratégia, muitas vezes, causa constrangimento aos aprendizes mediante aos frequentes “erros” e também àquelas pessoas menos escolarizadas na sociedade, podendo vir a gerar o fenômeno social denominado por Marcos Bagno (2008) como *preconceito linguístico*. Deste modo, o objetivo deste artigo é problematizar a variação linguística presente tanto na língua oral como visual, dando ênfase à Libras, a fim de demonstrar o quanto o preconceito linguístico pode ser uma das formas mais sutis e perversas da exclusão social.

**Palavras-chave:** Libras; preconceito linguístico; variação linguística.

## LINGUISTIC PREJUDICE AND SIGN LANGUAGE

## ABSTRACT

The most important aspect in a communication process is the understanding of the transmitted message. In that sense, it does not matter how the message was conveyed, but how it was received and processed by the interlocutors. Even with this observation, there is still an exaggerated concern about the use of the language based on its grammatical parameters. The problem in focusing grammatical rules on language teaching and teachers that demands excessively for the use of these rules is that this strategy often causes embarrassment to learners through frequent “mistakes” and also to those less educated in society, who may come to generate the social phenomenon termed by Marcos Bagno (2008) as *linguistic prejudice*. Thus, the aim of this article is to problematize the linguistic variation present in both oral and visual language, with emphasis on Libras, in order to demonstrate how linguistic prejudice can be one of the most subtle and perverse forms of social exclusion.

**Keywords:** Libras; linguistic prejudice; linguistic variation.

## Introdução

Para que haja comunicação entre as pessoas faz-se necessário que os elementos comunicacionais sejam articulados entre si, de modo que a compreensão entre as partes envolvidas seja efetiva, ou seja, é

---

<sup>1</sup> Professor Doutor da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

<sup>2</sup> Mestrando em Ciência da Educação: Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa, Porto - Portugal.

necessário que haja respostas dentro de um sistema de comunicação. Deste modo, é fundamental que haja tanto aquele que está interessado em transmitir uma mensagem, como aquele que está disposto a recebê-la, e não apenas receber, mas processá-la e respondê-la da maneira que seja mais adequada, ainda que seja apenas ouvir/ler/ver e fazer suas próprias interpretações sem externá-las. Nesse sentido, o que vale em um processo de comunicação é verificar se a mensagem foi compreendida, isso implica dizer que não importa a maneira como se expressa, não importam os padrões normativos da língua, não importam as convenções, o que realmente deve ser levado em conta é se a mensagem está sendo *efetivamente* transmitida.

A reflexão acerca dos processos de comunicação fazem-se necessários porque a preocupação exagerada com o uso da língua a partir de seus parâmetros gramaticais, há décadas, tem causado constrangimento àquelas pessoas menos ou não escolarizadas, sendo, muitas vezes até ridicularizadas ou transformando-se em motivo de chacotas, fenômeno social denominado por Marcos Bagno (2008) como preconceito linguístico que, segundo ele, este tipo de preconceito é uma das formas mais sutis e perversas da exclusão social.

O especialista defende que o preconceito linguístico precisa ser denunciado e combatido. Ainda que ele tenha abordado em seus estudos o preconceito linguístico frente às variações da língua portuguesa em suas diversas modalidades da língua oral, o que se percebe, porém, é que esse fato não é um problema exclusivo da língua portuguesa, mas das línguas em geral. Esse problema é gerado pela falsa crença, de senso comum, e que tem se tornado muitas vezes institucionalizada, levando a entender que o uso da norma padrão da língua é uma questão de *status* sócia. Nesse sentido, aquele

que não utiliza a modalidade padrão da língua tende a ficar à margem da sociedade e a língua torna-se um bem simbólico de alto valor, destinado àqueles que têm acesso à educação formal e acadêmica.

Porém, diferente do que se possa esperar, este fenômeno de valorização da modalidade padrão da língua, em detrimento das outras diversas variantes, pode ser encontrado, inclusive, em grupos sociais minoritários, mas antes de enveredarmos por essas searas, vale apresentar algumas especificidades.

Ferdinand de Saussure, aceito como pai da linguística moderna, em seu *Curso de linguística geral* (1969), considerou que a linguagem se compõe de vários domínios e inclui aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, que se estabelecem a partir do domínio individual e social, não sendo possível sua total categorização visto que inferir sua unidade pressupõe abstrair unidades não estabelecidas por meio de padrões. Nesse sentido, o estudo da linguagem não se resume a um aspecto somente, mas intercambia com outras áreas do conhecimento, tal como a psicologia, a antropologia, a sociologia entre outras. Saussure elege a língua como um objeto de estudo sistematizado por meio de regras e padrões que seriam, em tese, capazes de unificar os falantes de uma mesma nação por meio de modelos normativos, formados por convenções sociais capazes de formar um sistema de signos (Cf. SAUSSURE, 1969, p. 17).

Junto à linguagem e à língua, há ainda o que Saussure denomina *fala*, esta, por sua vez, é compreendida como o uso individual que o falante faz da articulação entre linguagem e língua. É por meio da fala que são revelados os valores culturais, sociais, históricos, geográficos e econômicos do falante. Logo, a fala apresenta um campo muito amplo e rico em informações, às quais devem ser valorizadas em sua plenitude.

## AS VARIANTES DA LÍNGUA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

As variações linguísticas são fenômenos de transformação da língua, que está sujeita a intervenções externas à norma padrão. Essas modificações ocorrem porque a língua é um fator sociocultural, sendo assim, as variantes da língua coexistem na comunidade falante para um mesmo significado da palavra, por exemplo. Porém, não é apenas no vocabulário que há variações, mas também podem ocorrer em níveis sintáticos, morfológicos, fonológicos, além das mudanças determinadas pelo espaço geográfico, histórico, entre outros.

Ainda nesse debate, é importante chamar a atenção para a contribuição de Cezario e Votre (2009), pois, segundo demonstram,

Uma das contribuições da pesquisa sociolinguística [variacionista] foi a constatação de que muitas formas não-padrão [da língua] também ocorrem na fala de pessoas com nível superior, principalmente em momentos mais informais (2009, p. 142).

Esta constatação justifica-se por endossar a fato de que a variação é um fenômeno natural da língua e que independe de padrões e níveis sócio-culturais.

Marcos Bagno, por seu turno, vai um pouco mais longe ao convocar os interessados pelos estudos linguísticos e os educadores para debaterem acerca das contribuições que as os diversos falares trazem à língua, Bagno

[...] diz ser necessário discutir [...] os valores sociais atribuídos às mais diversas variantes linguísticas, chamando a atenção [...] para a discriminação que há sobre determinados usos da língua. Defende ainda que os educadores precisam reconhecer e respeitar o grande conhecimento linguístico que os alunos trazem para a escola, a fim de criar formas que possibilitem a ampliação constante da competência comunicativa deles de modo democrático e não-discriminador (BAGNO, 2008, p. 5).

Nesse sentido, pensando na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é preciso reconhecer que se trata de uma língua que, assim como a língua portuguesa, é oficial no Brasil. Porém, ocupa a posição de segunda língua, ainda que ela possa ser considerada língua materna para a comunidade surda, de acordo com a Lei 10.436 de 2002.

Sendo assim, ainda que haja aqueles que acreditam que a língua de sinais possa ser uma língua empobrecida por não apresentar elementos comuns nas línguas orais, como os elementos de ligação, conectivos, preposições e conjunções, como afirmam Lodenir Becker Karnopp e Ronice Muller de Quadros (2004),

[...] as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (QUADROS. KARNOPP, 2004, p. 35).

Deste modo, sendo língua, há seus falantes ativos espalhados por todo o território nacional, logo, por questões diversas, ainda que a Libras seja normatizada, há em seu uso as mais diversas variações linguísticas que tomam forma, passando ela também pelas questões geográficas, religiosas, históricas entre outras, como as já citadas anteriormente. A esses aspectos, reconhecemos as variações linguísticas.

A literatura que trata sobre a relação entre linguística e a Libras, tem estabelecido uma equivalência entre as línguas orais e as de sinais. Quadros e Karnopp, afirmam que “(...) a linguagem é restringida por determinados princípios e fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou viso-espacial, dependendo da modalidade das línguas (faladas ou sinalizadas)” (QUADROS. KARNOPP, 2004, p. 16).

Conceitualmente, a norma no contexto anunciado e esclarecida por Coseriu (1978),

estabelece-se como arbitrária, situada entre o abstrato do sistema e a concretude da fala, considerando como norma somente uma das possibilidades disponibilizadas pelo sistema, representando a repetição de formas anteriores, portanto, não se equivalendo a uma norma prescritiva gramatical, mas daquilo cuja utilização tornou-se regular.

De acordo com Câmara Júnior (1984), o erro no caso linguístico da Libras, constitui-se naquilo que contraria a norma, atuando como variação linguística ocorrida de lugar para lugar, de um indivíduo para outro ou de uma classe social para outra. Nesse sentido o autor classifica três tipos de supostos “erros” nomeados como: regionalismo (de um lugar para outro), vulgarismo (erros cometidos na utilização da língua em classes populares) e erros individuais, correspondentes ao idioleto.

Nessas perspectivas e, considerando-se a variação linguística em Libras, cabe a escola, bem como ao professor, entender que os alunos se comunicam de forma diferente um do outro, o que deve ser além de estudado, valorizado, uma vez que a língua é multifacetada, porém não deixa de ter uma variante ou dialeto prestigiado (Castro Júnior, 2011), não caracterizando, porém, o erro, como antes apresentado, mas adequações a contextos específicos da fala.

Strobel e Fernandes (1998) endossam a existência de dialetos regionais e, portanto, com variações também regionais, há variações entre gêneros, religião, trabalho, entre outros. Logo, tratar sobre as variações linguísticas valorizando diversos falares, pode contribuir para um debate que privilegie as relações entre a linguagem, a gramática da Libras, bem como, os processos linguísticos, resultando em interações socioculturais, intersubjetividades e significações.

No que se refere a essas variações, a interface movimentada entre os canais oral-auditivo e visoespacial, não pode ser vista de maneira uniforme, haja vista que a compreensão entre a fala e a audição, é bastante diferente da compreensão da visual do gesto interlocutório, assim como há diferenças entre a compreensão visual do gesto interlocutório entre regiões. Até porque, há variações linguísticas entre surdos de diferentes Estados da Federação, tais como: baianos, mineiros, gaúchos, paulistas, entre outros.

Em uma variação linguística regional, por exemplo, a cor verde diverge entre os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba, conforme Figura 1.



Figura 1 – Variação gestual da cor Verde

Fonte: Strobel e Fernandes (1998, p. 1).

Peixoto (2006) acrescenta em relação à interface entre Língua Portuguesa e Libras, que a diferença se constitui em apoio a uma área de reflexão e de atributos dos sentidos em relação ao texto escrito, ou seja, a palavra escrita é resultante de uma interlocução entre ambos os sistemas e ainda que, para o aluno surdo, a palavra seja resultante de um sinal.

Em outro aspecto, de acordo com Paddem (1998), grande parte da comunidade de surdos em todo o mundo, utiliza da datilologia (alfabeto manual é um sistema de representação de sinais) em suas línguas de sinais. Nesse caso, esse tipo de alfabeto, conforme mostra a Figura 2, pode

servir para a construção vocábulos do tipo: nomes próprios, nomes de lugar, termos novos ou ainda, daqueles termos que não tenha recebido uma denominação característica em sinal.



Figura 2 – Alfabeto manual da Libras.

Fonte: Castro Júnior (2011, p. 24).

Entende-se também que os sinais alfanuméricos digitais da comunidade surda representa o alfabeto manual da Libras, no contexto ortográfico da linguagem oral.

Paddem (1998) compartilha desse mesmo entendimento ao considerar essa datilologia como um sistema manual representante da linguagem oral, porém, mais usualmente referindo-se a nomes próprios, locais, nomes científicos além dos que não possuem sinais representativos.

Entretanto, Capovilla e Rafael (2001), entendem que o alfabeto manual, não se constitui simplesmente como uma ferramenta alternativa utilizada na ausência de sinal correspondente para uma tradução da linguagem oral para a Libras, pois, além disso, associado às expressões faciais e movimentos, ele integra a língua de sinais. A exemplo, sua utilização, para construção e sinalização de algumas palavras como a cor azul, que a formação entre as letras A-Z-U-L em português, pode ser representada por uma formação minimizada pela língua de sinais, cujos

caracteres A + movimento manual + L = Azul, conforme Fig. 3, porém sem destituir o valor da datilologia da palavra.

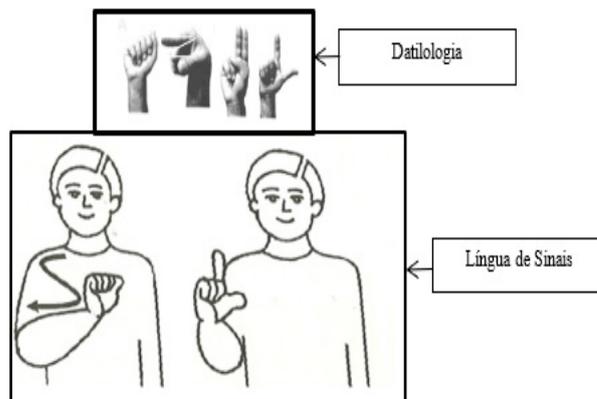


Figura 3 – Demonstração do termo AZUL, pelo alfabeto de sinais.

Fonte: Capovilla, Rafael (2001).

Segundo afirmação de Quadros (1997, p. 47) “A língua de sinais seria uma expressão da capacidade natural para a linguagem, de acordo com a perspectiva gerativa”. A autora complementa o seu entendimento considerando que se existe um dispositivo para aquisição da linguagem em todos os indivíduos humanos a ser colocado em ação por intermédio da experiência linguística, a criança surda deve ter acesso o mais breve possível à língua de sinais, no sentido de ativá-la naturalmente, haja vista que a Língua Portuguesa não é sua língua natural para a pessoa surda. Isso não ocorre senão na família ou a partir dos ensinamentos de professores qualificados para esse fim.

Nessa direção, e considerando a importância do professor como agente reflexivo, não se poderia deixar à margem das considerações o fato de que na sociedade contemporânea, existem diferenciadas formas de articular uma formação mais humanizada no universo escolar, associando conhecimentos passados e modernos, bem como elementos tecnológicos, favorecendo os saberes e, portanto, a formação intelectual do indivíduo.

A título de exemplificação, vale também trazer aqui o caso do aplicativo para celulares chamado *Hand Talk*, muitas vezes conhecido por Hugo, nome do avatar intérprete em 3D responsável por fazer as traduções em Libras. Esse aplicativo foi desenvolvido em 2012 por uma empresa brasileira, de Maceió, e tem por objetivo ser um tradutor de bolso de modo que possa ser um instrumento para o estreitamento dos laços de comunicação entre os falantes surdos e os falantes ouvintes. Conforme informações da empresa, este aplicativo já foi eleito pela ONU o melhor app social do Mundo, no *WSA - World Summit Award*, realizado em Abu Dhabi, em 2013.

Por ter sido criado em uma região específica, ainda que o objetivo do app seja contribuir com a comunicação entre o surdo e o ouvinte em âmbito nacional, não é possível crer que ele esteja isento da padronização de modalidades discursivas, logo, é perceptível a variação linguística privilegiada pelo aplicativo, dependendo de onde e com quem se utilizar a língua de sinais apoiada neste recurso. Por exemplo, a forma com que o avatar traduz o termo “Linguística Aplicada” não é a mesma utilizada no Norte de Minas Gerais, isto porque o avatar sinaliza o termo selecionando uma variante prévia e arbitrariamente estabelecida, porém, como alternativa ao uso do sinal, o dispositivo apresenta também o recurso da datilologia, que fica disponível apenas quando o aparelho não dispõe de Internet ou quando não há a sinalização disponível no aplicativo para a palavra ou termo pesquisados.

Tudo isso implica dizer que o aplicativo não está errado na sinalização que apresenta, mas que ele parte de uma convenção regional que nem sempre é compreendida em outras regiões. Para dirimir esta divergência, dispõe da datilografia que, por se basear no alfabeto, é melhor compreendido por todos aqueles que conhecem o alfabeto sinalizado, visto que este é normativo, padronizado.

Este movimento de diferenciação vocabular sinalizado vai acontecendo não apenas nas regiões, mas também em meio às várias comunidades surdas que vão se reunindo nos mais diversos contextos sociais, tais como em igrejas em suas várias ramificações, associações, grupos, sendo cada um deles responsáveis também pela mudança dos mais diversos sinais. Também pela faixa etária é possível identificar alterações de sinais, visto que há sinais que antes eram utilizados pelos mais jovens e agora passam para outros modos de sinalização, entre outros diversos fatores.

Há que se considerar todas essas variações inerentes à língua, o que a torna mais rica e mais complexa com o passar do tempo, fenômeno que ocorre nas línguas em uso em geral. Tudo isso porque a língua é discurso, é uma produção social, humana, por isso complexa e dinâmica; a língua é um organismo vivo, que se modifica constantemente. A língua é política, carregada de valores que reverbera o ser humano que a utiliza. Conforme analisa a língua de sinais, Adriana Prado Santana Santos (2016) afirma que “A quantidade de sinais não está completa e nem fechada, podendo ser acrescentadas novos sinais, criados pela comunidade surda, capazes de expressar qualquer ideia e sentimentos, mesmo os mais abstratos” (SANTOS, 2016, p. 70).

Analisando especificamente o preconceito linguístico dentro do contexto da comunidade surda e do uso que fazem da língua de sinais, a Libras, é possível detectar os mesmos mecanismos de perpetuação dos preconceitos linguísticos já detectados por Marcos Bagno a respeito da língua portuguesa. Não se trata aqui de criticar o uso que se faz da Libras em sua comunidade, mas de chamar a atenção aos riscos de exclusão que o preciosismo linguístico pode trazer aos falantes da comunidade. Quando Bagno fala que o preconceito linguístico é o mais perverso dos preconceitos, isso

se dá porque, em geral, os estigmas provocados por este tipo de preconceito são consequências de situações consideradas comuns, propagadas por supostas brincadeiras, comentários desnecessários, às vezes por aqueles que conhecem um pouco mais da língua e, por isso, sente-se no direito de apontar erros do outro, ou até mesmo por professores que, valorizando mais a norma que a produção da comunicação, corrigem o aluno sem levar em conta o contexto de produção comunicacional ou os aspectos já adquiridos no processo de aquisição da língua alvo.

## RECONHECER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA LIBRAS

Ainda que a Libras tenha sido reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, conforme já apontado anteriormente, ela continua assumindo o lugar de segunda e não de primeira língua em âmbito nacional, mas isso não a faz menor que a língua portuguesa, porém, há de se reconhecer que ela é menor quanto ao número de falantes ativos. Esta informação é relevante, pois traz consigo outro ponto importante, o fato de se tratar de uma língua falada por uma comunidade menor em sua extensão. O que implica dizer que é menor em número e, infelizmente, será considerada menor socialmente também. Este fato ocorre porque os valores sociais agregados pela maioria falante tende a excluir os grupos considerados minoritários simbolicamente. Neste sentido, urge que os integrantes da comunidade surda busquem ter voz na sociedade, assim como já tem feito, com muita garra, as comunidades afrodescendentes e as de questão de gênero.

Deste modo, visto que o preconceito linguístico trata-se de mais uma forma de exclusão, é mister que primeiramente a própria comunidade surda reconheça o valor de sua língua materna e ajude em sua divulgação, mas que também sejam

capazes de integrar todos os falantes da língua, eliminando qualquer indício de exclusão e de preciosismo linguístico. Sendo assim, é preciso reconhecer que a língua varia e que os conceitos de “certo” e “errado” precisam ser revistos, mediante ao objetivo da língua que é comunicar. Também nesse sentido, a língua surge de uma necessidade de comunicação, logo o objetivo é comunicar, então, se há comunicação a língua cumpriu seu papel, independente de sua modalidade, seja ela padrão ou não. Claro que aqui não se trata de relativizar as convenções linguísticas, porém elas devem ser parâmetros da comunicação e não podem estar a serviço da opressão e exclusão dos que utilizam a língua a partir de outras variantes.

Pautar a língua apenas em elementos gramaticais, normativos, “abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo”, afirma Celso Pedro Luft em *Língua e Liberdade*, de 1994. Segundo Carl Rogers, todo aprendizado envolve a pessoa como um todo, ou seja, envolve o intelecto e as emoções, logo aprender uma língua pressupõe considerar a possibilidade do “erro”, fazer dele um meio para novos caminhos de aprendizagem, permitir que haja tentativas dentro do binômio erros e acertos; a pessoa precisa sentir-se confiante, sentir-se seguro para arriscar, para se comunicar.

Shirley Vilhalva ilustra bem este dilema dos problemas causados por uma comunicação que não se estabelece por falta de conhecimento:

Sabe...

Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui

Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou

Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou

Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...

Meus olhos iam se apagando...  
Minhas mãos iam silenciando...  
E eu me sentia só, num mundo que não era meu... (VILHALVA, s.d., p. 5)

Vilhalva retrata, nesse fragmento, o problema de comunicação entre um surdo e um ouvinte. A falta de resposta na tentativa de comunicação foi fazendo com que o sujeito do poema fosse fechando-se em si, fosse deixando de se arriscar em suas tentativas de estabelecer comunicação, diz o eu-lírico: “Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou”, por consequência, a vontade dele de “contar coisas bonitas ia / morrendo...”, as mãos iam silenciando. Tudo isso ocorreu por falta de resposta à mensagem transmitida, ocorreu por falta de estímulo, por falta, por fim, de compreensão. A tentativa de comunicação estava sendo vista, possivelmente, por seu interlocutor como um erro, um não ter sentido e, por isso, o “não se importar” com o interlocutor nas palavras do eu-lírico, de modo que ele conclui que seu interlocutor não mostrou interesse por compreender aquela língua falada com as mãos.

Por fim, depois de dizer que aos poucos foi compreendendo e aceitando aquele mundo do ouvinte, que tinha coisas maravilhosas, mas que ele não conseguia ouvir, o eu-lírico conclui lamentando:

Sinto muito por quem:  
nunca teve tempo...  
nunca olhou para uma criança para ver algo diferente...  
não percebe que ela precisa:  
da sua atenção,  
da sua palavra,  
da sua compreensão  
e do seu AMOR. (VILHALVA, s.d., p. 6).

O eu-lírico clama pela empatia de seu interlocutor, pela sua emoção, mas também por sua razão, o amor, ao qual se refere em letras garrafaís é

o estar atento ao diferente, é dar atenção, é conversar (“precisa da sua palavra”) é compreender.

Desse modo, como bem ilustrou Shirley Vilhalva em sua poesia, há que se reconhecer que a Libras é uma língua, porém sua fluência ainda está restrita a um número reduzido a poucos falantes surdos e também de poucos ouvintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a discussão proposta, urge que o ensino da Língua Brasileira de Sinais seja expandido, democratizado, e que seja de conhecimento de todos, se não, maioria dos falantes surdos e dos ouvintes. A língua é a porta para as possibilidades e oportunidades, e isso deve ser um direito garantido a todos. Por outro lado, aqueles que já conhecem a Libras não devem fazer deste conhecimento um mecanismo de supremacia ou de opressão frente aos não falantes da língua ou daqueles que ainda se comunicam utilizando sinais vistos como rudimentares ou a partir de variantes não tão conhecidas.

Nesse sentido, propor preciosismos e perpetuá-los no uso da língua de sinais pressupõe dividir seus “falantes” em categorias responsáveis por classificar aqueles que sabem Libras com fluência e aqueles, mesmo pertencente à comunidade surda, que se comunicam, mas sem fazer o uso adequado do que seria esperado do uso da língua visual. Ou seja, o adequado neste sentido partiria de uma classificação arbitrária que privilegiaria a forma e não o resultado da comunicação entre os falantes.

Outro ponto que mereceria destaque está no ensino, pois, embora sejam amplas e complexas as pautas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, passa por uma delimitação do assunto, tomando-se por fundamento a transição entre a palavra escrita e a Libras, considerando a relevância do resultado da pesquisa de Castro

Júnior (2011), em reconhecer que a sinalização (em Libras) proposta para a palavra (em Língua Portuguesa), trata-se de uma variante que ocorre na língua de sinais e, que o resultado dependerá dos conceitos tanto da norma quanto do erro, para uma melhor compreensão dessa e de muitas questões, para então entender como a língua escrita e falada é importante no processo de discussão dos sinais. Dessa forma, torna-se relevante entender que um dos passos para o professor pensar sua aula está nos discursos em torno da norma, do erro e da variação entre as línguas pautadas (L1 e L2).

Por fim, visto que os fluentes em Libras ainda são poucos, comparados à quantidade de sujeitos surdos não escolarizados. Logo, o preciosismo da linguagem seria responsável por formar uma elite dominante desta língua em detrimento daqueles que a utilizam sem a plena consciência de sua formação linguística, ou seja, a classificação será sempre responsável pela elitização e exclusão dos falantes em termos linguísticos e sociais, gerando assim o preconceito linguístico.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 17ª ed. SP: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. “Preconceito linguístico”. Entrevista. In: *Presença Pedagógica*. V. 14, n. 79. jan./fev. 2008.

CÂMARA Jr, J. M. *Dicionário de linguística e gramática: referentes à língua portuguesa*. 11. ed. Petrópolis/SP, Brasil: Vozes, 1984.

CAPOVILLA F. C.; RAFHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. 2. ed. 2. V. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

CAZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. “Sociolinguística”. In: *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

HAND TALK - tradutor para Libras. Disponível em: <http://www.handtalk.me/> Acesso em: 09 de abril de 2019.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 1994.

PADDEN, C. A. *Early bilingual lives of deaf children. Cultural and language diversity and the deaf experience*. Nova York: Cambridge University Press, 1998, p. 99-116.

PEIXOTO, C. R. “Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda”. *Cadernos Cedes*; v. 26, n. 69, 2006, p. 205-229.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Bewcker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROGERS, Carl. *Freedom to learn*. 3ª ed. S.l.: Pearson, 1994.

SANTOS, Adriana Prado Santana. *Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. S.l.: UNIASSELVI, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos linguísticos da Libras*. Curitiba/PA: Secretaria de Estado da Educação – SEED / Departamento de Educação Especial – DEE, Brasil, 1998.

VILHALVA, Shirley. *Despertar do silêncio*. RJ: Editora Arara Azul, s.d.

**Submissão: 11 de junho de 2019.**

**Aceite: 17 de julho de 2019.**

# Interfaces